Gymnasium

Deutscher Gymnasialverein

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Vierzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1903 **Heft I u. II**

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8. und Geh. Hofrat Prof. **Dr. G. Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

	Seite
Zum neuen Jahrgang	1
Palaestra vitae von P. Cauer, besprochen von Jäger	2
Ed. Meyer's Geschichte des Altertums IV. V, besprochen von Jäger	5
Ein Mittelschulrecht, von W. Nestle	6
Die antike Triere, von P. O. Schjött	11
Aus Dr. Vömels Vortrag über Fragen der Schulhygiene	16
Aus Dr. J. Hülsens Vortrag über die Ausgrabungen in Milet	24
Aus Direktor Wegehaupts Vortrag über die Entwicklung des Hamburgischen höheren Schulwesens	26
A. Fritsch, Das Reformgymnasium, nebst Zusatz von U.	28
Der österreichische Unterrichtsminister über die Entwicklung des höheren Schulwesens	34
Zur Berechtigungsfrage, Bericht von U.	38
E. Sahlin, Die neuesten Reformvorschläge in Schweden, nebst Bemerkungen von U.	44
Aus der Praxis des griechischen Unterrichts an der Westminsterschule, von G. Rutherford	52
Mutzbauer, Bemerkungen über den Wert des lateinischen und griechischen Unterrichts	55
Literarische Anzeigen (die Büchertitel auf der 2. Seite des Umschlags)	64
Mitteilungen (Ein Arzt über Schulüberbürdung S. 81. — Urteile juristischer Professoren über die Zulassung der Realabiturienten zum rechtswissenschaftlichen Studium S. 81. — Gymnasialklassen für Mädchen in Köln S. 83. — Lateinunterricht an der Höheren Töchterschule Zürich S. 84. — Mitteilung des Verbands für Hochschulpädagogik S. 85. — Ausstellung neuerer Anschauungsmittel für den Unterricht an höheren Schulen (in Wien) S. 85. — Pädagogische Beilagen der Wiener „Zeit" S. 86. — Der Kampf des Germanentums mit dem Geiste der Antike S. 87. — Gymnasiastenausstand in Rom S. 87. — Die diesjährige Hauptversammlung des Gymnasialvereins S. 88).	
Berichtigungen	88

Die Mitglieder des Gymnasialvereins werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung

1903

Digitized by Google

THE UNIVERSITY OF MICHIGAN · LIBRARIES · 1817

Digitized by Google

THE UNIVERSITY OF MICHIGAN · LIBRARIES · 1817
M
Digitized by Google

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Vierzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1903 **Heft I u. II**

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8. und Geh. Hofrat Prof. **Dr. G. Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

	Seite
Zum neuen Jahrgang	1
Palaestra vitae von P. Cauer, besprochen von Jäger	2
Ed. Meyer's Geschichte des Altertums IV. V, besprochen von Jäger	5
Ein Mittelschulrecht, von W. Nestle	6
Die antike Triere, von P. O. Schjött	11
Aus Dr. Vömels Vortrag über Fragen der Schulhygiene	16
Aus Dr. J. Hülsens Vortrag über die Ausgrabungen in Milet	24
Aus Direktor Wegehaupts Vortrag über die Entwicklung des Hamburgischen höheren Schulwesens	26
A. Fritsch, Das Reformgymnasium, nebst Zusatz von U.	28
Der österreichische Unterrichtsminister über die Entwicklung des höheren Schulwesens	34
Zur Berechtigungsfrage, Bericht von U.	38
E. Sahlin, Die neuesten Reformvorschläge in Schweden, nebst Bemerkungen von U.	44
Aus der Praxis des griechischen Unterrichts an der Westminsterschule, von G. Rutherford	52
Mutzbauer, Bemerkungen über den Wert des lateinischen und griechischen Unterrichts	55
Literarische Anzeigen (die Büchertitel auf der 2. Seite des Umschlags)	64
Mitteilungen (Ein Arzt über Schulüberbürdung S. 81. — Urteile juristischer Professoren über die Zulassung der Realabiturienten zum rechtswissenschaftlichen Studium S. 81. — Gymnasialklassen für Mädchen in Köln S. 83. — Lateinunterricht an der Höheren Töchterschule Zürich S. 84. — Mitteilung des Verbands für Hochschulpädagogik S. 85. — Ausstellung neuerer Anschauungsmittel für den Unterricht an höheren Schulen (in Wien) S. 85. — Pädagogische Beilagen der Wiener „Zeit" S. 86. — Der Kampf des Germanentums mit dem Geiste der Antike S. 87. — Gymnasiastenausstand in Rom S. 87. — Die diesjährige Hauptversammlung des Gymnasialvereins S. 88).	
Berichtigungen	88

Die Mitglieder des Gymnasialvereins werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung

1903

Digitized by Google

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Plöckstraße 73,** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern. — Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

Diejenigen Herrn, welche Mitglieder des **Niederrheinischen Zweigverbandes des Deutschen Gymnasialvereins** sind, werden gebeten, den Jahresbeitrag für **1903** mit mindestens **drei Mark** bis längstens **15. Mai** an Herrn Fabrikant **Joh. Wilhelm Simons, Elberfeld, Alexanderstraße 22** einzusenden.

Die in den **literarischen Anzeigen** dieses Heftes besprochenen Bücher:

Kehrbach, Erziehungs- und Unterrichtswesen IV (64). — Rein, Encyklop. Handb. der Pädagogik, 2. Aufl. (64). — Schmid, Geschichte d. Erziehung V (64). — Fauth, Wie erzieht und bildet das Gymnasium? (66). — Zum deutschen Unterricht: J. Fischer, Nationalliteratur, 4. Aufl. (67); Brunner-Stöckle, Literaturgesch. (68); Prosch, Gesch. der deutschen Dichtung, 2. Aufl. (68); Smolle, Literaturgesch. (68); Nagel, Maturitätsfragen aus der Literaturgeschichte (68); K. Fischer, Goethes Faust (69); Vogel, Goethes Selbstzeugnisse (69); Bardt, Römische Komödien (69). — Zum philosophischen Unterricht: Seidenberger, Grundlinien idealer Weltanschauung (70); Deußen, Metaphysik (70). — Zum französischen Unterricht: Plötz-Kares, Kurzer Lehrgang, Ausgabe E (71) und Sprachlehre, 8. Aufl. (72); Breymann, Elementarbuch (72); Michaelis-Passy, Dictionnaire phonétique (72); Lüdecking, Lesеb. II, 11. Aufl. (72); Plattner, Grammatik II (72); Roßmann, Studienaufenthalt in Paris, 2. Aufl. (72); Kron, Sprechübungen (72); Kanzler Hilfsbüchlein (73); Engelke, La classe en français, Le petit vocabulaire, Cahier de notes (73). Schulausgaben (73): Necheput-Heuten, Recueil de poèmes (Teubner); Hubert, Quatre nouvelles modernes (Roßberg); d'Hérisson, Journal d'un officier d'ordonnance und Thiers, Bonaparte in Aegypten und Syrien (Perthes); Theuriet, Erzählungen, Michelet, Tableau de la France und Bruno, Francinet (Mart. Hartmann). — Zum Geschichtsunterricht: Helmolt, Weltgeschichte II (74); Heinze, Quellenlesebuch, 2. Aufl. (75); Rothert, Karten und Skizzen aus der Entwicklung der größeren deutschen Staaten (75). — Zur Kunstgeschichte: Wickenhagen, Kurzgefaßte Geschichte der Kunst (76); v. Bracker, Kunstgesch. im Grundriß, 5. Aufl. (76); Seemanns Porträtgallerie II (76); Luckenbach, Abbild. z. Alten Geschichte, 4. Aufl. (77). — Zum geographischen Unterricht: Sievers-Hahn, Afrika, 2. Aufl. (77); Stielers Handatlas, 9. Aufl. Liefe:. 11—14 (78). — Zum mathematischen Unterricht: Martus, Aufgaben III. IV (78); Müller-Kutnewsky, Aufgaben II (78); Wimmenauer, Arithmetische Aufgaben (78); H. Müller, Mathematik (78); Juling, Logarithmentafeln (78). — Zum naturwissenschaftlichen Unterr.: Landsberg-Schmeil-Schmid, Natur u. Schule I (78); Coßmann-Huisgen, Schulflora, 2. Aufl. (79); Pokorny-Fischer, Tierreich, 25. Aufl. u. Pflanzenreich, 21. Aufl. (79); Watzdorf, Tierkunde (79); Kraepelin, Naturstudien im Hause, 2. Aufl. (79); K. Fischer, Der naturwissenschaftliche Unterricht in England (80); Berichte der deutschen physikal. Gesellschaft (80); Wernicke, Mechanik I 2 (80); Blochmann, Mechanik und Akustik (80); Stöckhardt, Chemie, 20. Aufl. (80); Koppe, Physik I. II, 24. bezw. 22. Aufl. (80); Martus, Astronom. Erdkunde, 2. Aufl. (80).

Die seit Ende des vorigen Jahres eingelaufenen Nummern der uns im Austausch zugehenden **Zeitschriften** werden im nächsten Heft aufgezählt werden.

Digitized by Google

Zum neuen Jahrgang.

Als vor nunmehr vierzehn Jahren diese Zeitschrift begründet wurde, hob das von zwölf Schulmännern verschiedener deutscher Staaten unterzeichnete Vorwort in erster Linie das Verkehrte und Gefährliche der Vorschläge zu einer völligen Umgestaltung unseres höheren Unterrichtswesens hervor. Gegenüber einer Beurteilung des deutschen Gymnasialunterrichts, bei welcher die Wirklichkeit völlig verkannt oder ignoriert wird, und gegenüber den phantastischen Hoffnungen, die man an das Betreten neuer Wege knüpft, wurde der Grundsatz betont, daß radikales Aendern einer Einrichtung nur dann zu rechtfertigen sei, wenn die Erfolge dem, was erreicht werden solle, in wesentlichen Punkten nicht entsprächen. Auch für die Gymnasien sei freilich eine stets fortschreitende Entwicklung zu wünschen, die jeden wirklichen Mangel der Organisation oder des Betriebes zu beseitigen strebe. Aber die erprobte Tüchtigkeit der Berufsklassen, denen das Gymnasium bisher die Vorbildung gegeben habe, beweise unwiderleglich, daß es ein im Ganzen gesunder Organismus sei.

In der seitdem verflossenen Zeit haben nun verschiedene deutsche Staaten mancherlei Aenderungen in der Gestaltung ihres höheren Schulwesens vorgenommen. Daß diese sämtlich Unterricht und Erziehung der Gymnasien verbessert hätten, wird man allerdings schon deswegen unmöglich behaupten können, weil sie einander teilweise widersprechen. Welche von ihnen zu billigen seien, welche nicht, ist hier nicht zu erörtern. Dagegen muß die Frage beantwortet werden, ob denn nun infolge so mancher Aenderungen das radikale Anstürmen gegen die Organisation unserer humanistischen Lehranstalten soweit zurückgedrängt sei, daß man sich darum nicht weiter zu kümmern brauche, und diese Frage müssen die Unterzeichneten nach verschiedenen Erscheinungen auch der letzten Zeit verneinen. Denn noch häufig kann man Aussprüche hören und lesen, nach denen auch die in Preußen geschaffene Gestaltung des höheren Unterrichtswesens nur als Uebergangsstadium und auch die neueste Lehrplanordnung daselbst nicht als Abschluß, sondern als Abschlagszahlung angesehen wird; und während in dem Erlaß des Kaisers vom 26. November 1900 die kräftigere Betonung der Eigenart der verschiedenen höheren Anstaltsgattungen als ein zu erstrebendes Ziel erscheint, drängt man von anderer Seite umgekehrt nach einer größeren Gleichartigkeit der Lehrplangestaltung für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. So ist denn offenbar heute, wie vor vierzehn Jahren, das Bestehen einer festzusammenhaltenden, unausgesetzt wachsamen und tätigen konservativen Partei auf dem Gebiet des öffentlichen Unterrichtswesens eine dringende Notwendigkeit, wenn nicht Phrase und Neuerungssucht über Erfahrung und redliche Arbeit obsiegen und der Bildung wichtigster Berufsklassen, ja dem gesamten Bildungsleben der Nation unheilbaren Schaden zufügen sollen.

Auch innerhalb dieser Partei wird es selbstverständlich in sekundären Punkten Meinungsverschiedenheiten geben, wie in dem auf der letzten Vereinsversammlung zu

Digitized by Google

Bonn erörterten, ob die gegenwärtig in Preußen geltende Verteilung des Geſchichtspenſums auf die verſchiedenen Gymnaſialklaſſen beibehalten oder die frühere wiederhergeſtellt werden ſolle, welche der Geſchichte des Altertums die beiden Jahre der Sekunda zuwies. In dubiis libertas. Dagegen giebt es gewiſſe Kernfragen in dem Streit um die Geſtaltung des humaniſtiſchen Gymnaſiums, deren Beantwortung für die Stellungnahme des einzelnen entſcheidend iſt, und vor allem iſt zu betonen, daß, wer auch nur zweifelt, ob ein obligatoriſcher und lebenskräftiger griechiſcher Unterricht ein notwendiger Beſtandteil des Gymnaſiallehrplans ſei, damit aus den Reihen der Verteidiger des humaniſtiſchen Gymnaſiums ausſcheidet. Daß Tauſende in Deutſchland aus den verſchiedenſten Ständen gleich uns von der beſonderen Miſſion dieſes Unterrichts für das nationale Bildungsleben überzeugt ſind und deswegen das Zeitmaß und den Lehrplan desſelben als eines Pflichtfaches nicht geändert zu ſehen wünſchen, hat die Unterzeichnung der Braunſchweiger Erklärung bewieſen.

Auch ſonſt haben viele außerhalb des Vereins Stehende ihrer Zuſtimmung zu ſeinen Anſchauungen und Beſtrebungen deutlichen Ausdruck gegeben. In den Verein eingetreten ſind im verfloſſenen Jahr nach den Mitteilungen auf S. 242 ff. des vorigen Heftes 77 neue Mitglieder (während 52 durch Tod oder Austritt ausſchieden). Erfreulich iſt, daß unter den 2176, die er gegenwärtig zählt, die nicht dem höheren Lehrerſtand Angehörenden einen bedeutenden Bruchteil ausmachen, mehr als ein Viertel. Recht wünſchenswert aber erſcheint, daß die Beteiligung beſonders der Gymnaſiallehrer ſich noch weiter ausdehne, daß man in ihren Kreiſen die dem Gymnaſium drohende Gefahr nicht unterſchätze und nicht meine, zu ihrer Abwehr brauche man ja wohl ſelbſt nicht mitzuwirken. Indes, wie immer ſich die Erfüllung dieſes Wunſches im neuen Jahr geſtalten mag, — die Worte, die der verewigte König Albert von Sachſen im September 1900 zu Grimma ſprach: „Gott erhalte uns die humaniſtiſche Bildung; ich werde für ſie kämpfen bis an mein Ende," werden unſer Wahlſpruch ſein und bleiben, und daß ſo viele und ſo hervorragende Männer treu zu dem im Jahr 1890 geſtifteten Verbande ſtehen, wird uns in dem Kampf für unſere gute und in hohem Sinne nationale Sache allezeit ſtärken.

O. Jäger. G. Uhlig.

Palaestra vitae, eine neue Aufgabe des altklaſſiſchen Unterrichts, von **Paul Cauer.** Berlin, Weidmannſche Buchhandlung 1902.

Die Bedeutung dieſer Schrift, die auf mäßigem Raume, 156 Seiten, einen großen Reichtum fruchtbarer Gedanken in klarer und reiner ſprachlicher Form enthält, liegt darin, daß ſie den Beweis zu führen unternimmt, wie der altklaſſiſche Unterricht, weit entfernt ſeine Schüler den geiſtigen Bedürfniſſen und Beſtrebungen der Gegenwart zu entfremden, vielmehr darauf angelegt und dazu angetan iſt, gerade für dieſes Leben der Gegenwart auf den wichtigſten Gebieten Erkenntniſſe und Richtpunkte zu geben. Der Verfaſſer, dem zu dieſem Zweck ein Wiſſen von nicht gewöhnlicher Vielſeitigkeit und Tiefe zu Gebote ſteht, weiſt

Digitized by Google

GENERAL BOOKBINDING CO.
0010-298 77 2 013 1 S
QUALITY CONTROL MARK

dies nach einer Einleitung über die Lebenskraft des Altertums in 9 Abschnitten („Exakte Wissenschaften, Zur Himmelskunde, Geographisches, Wirtschaftsleben, Staat und Politik, Geschichte, die Geschichtschreiber, Kunst, Lebensfragen" und einem Schlußwort „Ideal und Verwirklichung") in einer Weise nach, die nicht überredet, sondern überzeugt und die selbst da, wo er, wie uns z. B. in einigen Punkten des dritten Abschnittes, nicht völlig gewinnt, zu einer gewinnbringenden Erwägung seiner Gesichtspunkte den Anlaß giebt und, was noch verdienstlicher ist, auch gleich den Stoff bietet. Die Schrift hat mithin einen apologetischen und einen nicht minder hohen didaktischen Wert. In ersterer Beziehung darf man nur ein paar Seiten lesen, um zu erkennen, wie turmhoch sie die, um die Wahrheit zu sagen, der Regel nach sehr mittelmäßige antigymnasiale Angriffs- und Agitationsliteratur überragt und in wie glänzender Weise sie die Gründe bloslegt, aus denen wir eben im Interesse der jetzt lebenden Generation unseres Volkes am humanistischen Gymnasium festhalten müssen. Fast noch höher möchten wir ihren didaktischen Wert anschlagen. Denn freilich gegen Argumente, und wären sie so tiefgegründet und so schlagend dargelegt, wie hier, ist die modische Verhimmelung der exakten Wissenschaften und der modernen Sprachen (als wenn deren Wert je von vernünftigen Menschen bestritten worden wäre) mit dreifachem Erz gewappnet, und auch eine Schrift, wie diese, wird diesen Panzer nicht durchbohren; einen sicheren Gewinn aber wird in jedem Fall die Didaxis unserer Gymnasien aus ihr ziehen, indem sie aufs neue und zwar in durchaus praktischer und durch die Praxis erprobter Weise zeigt, wie der Unterricht in den alten Sprachen allenthalben Lebenskeime enthält, aus denen anderer Unterricht Frucht ziehen kann, um dann seinerseits wieder befruchtend zu wirken. Es ist eine ganze Menge solcher Gedanken in der Schrift enthalten, die ganz unmittelbar im Unterricht verwendbar sind und für die ihr die Lehrpraxis zu Danke verpflichtet ist.

Allerdings aber kann man hier eine Einwendung, die jedoch keineswegs einen Vorwurf begründet, nicht ganz von der Hand weisen. Ein Mann von Cauers Geist und Wissen wird einen Unterricht dieser allseitig anregenden Art geben; wir mittleren Leute werden es in diesem Umfang nicht können. Es wäre vielleicht schön — vielleicht auch nicht —, wenn wir überall für den lateinischen und griechischen Unterricht von unten bis oben solche Männer von Geist einzustellen hätten. Dem aber ist in unserer mängelvollen gymnasialen wie realen Welt bekanntlich nicht so. Und darum setzen wir unser Vertrauen nicht so sehr auf solche besondere Gaben und Gnaden der Götter, sondern auch und namentlich auf die immanente Kraft des Lehr- und Lernstoffes unserer Gymnasien, in dem die von Cauer behandelten und auch noch andere Kräfte enthalten sind, durch die auch bei nicht geistvollem, sondern nur verständigem und gewissenhaftem Unterricht vieles von selbst, auch bei den mäßig Begabten „in der Stille" aufgeht, wie der gute Same im Gleichnis des Evangeliums.

Damit das geschehen könne, haben wir neben der grundlegenden Arbeit des Lateinischen und des Griechischen, über die wir ganz so denken, wie der Verfasser, einige sogenannte, aber fälschlich so genannte Nebenfächer nötig, in denen einfach, cum grano salis gedächtnismäßig, Kenntnisse für das, was man das

praktiſche Leben nennt, vermittelt werden; und hier liegt unſere von der Cauers einigermaßen abweichende Auffaſſung des geographiſchen Unterrichts in Quarta. Wir würden es nicht für gerechtfertigt halten, den geographiſchen Unterricht oder irgend einen Teil des geographiſchen Unterrichts (die geographiſchen Unterrichtsſtunden meinen wir) als „alte Geographie“ zu behandeln. Der geographiſche Unterricht iſt ſeiner Natur nach der Gegenwart zugewandt, iſt Beſchreibung oder Wiſſenſchaft vom gegenwärtigen Zuſtande unſerer von Menſchen bewohnten Erde, und von hier aus wird er und werden ſeine Ergebniſſe die Beſchäftigung mit dem Altertum befruchten, nicht umgekehrt. Einigermaßen, aber in anderer Weiſe und in viel geringerem Umfang, gilt dies auch vom Geſchichtsunterricht (den Geſchichtsſtunden), der allerdings aus tauſend guten Gründen in der Geſchichte des griechiſch-römiſchen Altertums die ſtarken Wurzeln ſeiner Kraft hat und haben muß. Bei der jüngſten unſerer Verſammlungen, zu Bonn, hat Cauer mit der Forderung der Rückgabe der alten Geſchichte an die Unterſekunda der preußiſchen Gymnaſien einen vollen parlamentariſchen Sieg errungen: wir können nicht hoffen, daß ſich in abſehbarer Zeit dieſer parlamentariſche Sieg in Wirklichkeit umſetzen werde, und wir werden uns dabei auch gern beſcheiden, weil für die gegenwärtige Einrichtung doch auch ſehr Vieles ſpricht und hier in der Tat keine Kabinetsfrage vorliegt. Für viel wichtiger auch für das, was Cauer erſtrebt und wir mit ihm, würden wir die Herſtellung der achten Lateinſtunde für die Unterſekunda halten, die ſich unſerer Meinung nach auch erreichen ließe. Wir verſtehen die Empfindlichkeit nicht recht, welche der letzte Teil der Vorrede unſerer Schrift gegenüber der abweichenden Meinung hinſichtlich des geſchichtlichen Unterrichts zeigt. Den leicht mißdeutbaren und deshalb nicht ungefährlichen Satz auf S. 131 „das Gymnaſium iſt nicht die Schule der Vielen, ſondern der Wenigen“ können wir nicht unterſchreiben; wir wünſchen vielmehr, daß wie ſeither in unſerer Verwaltung, unſeren Stadträten, unſeren Parlamenten, unſerer Induſtrie und unſerem Heere ein ſtarkes Kontingent von ſolchen ſich befinde, die im Sinne und Geiſt Cauers klaſſiſch gebildet ſind. Es ſcheint uns nicht wohlgetan, in einer Sache, die nicht von kapitaler Wichtigkeit iſt, das Wort von den Halben und Ganzen, das einſt, wie wir glauben, D. Fr. Strauß inmitten der großen theologiſchen Fehde geprägt hat, auf unſer Gebiet anzuwenden, wo, wie in der Politik, es kein Dogma, ſondern lauter Realitäten gibt und die Praxis, die wir nicht allein machen, zuweilen auch zu Kompromiſſen und Modifikationen zwingt. In dieſem Zuſammenhang halten wir das dort gebrachte Citat Ev. Luc. 11, 23 nicht für glücklich. „Wer nicht mit mir ſammelt, der zerſtreut“ durfte nur Einer ſagen; wir gewöhnlichen Menſchen ſammeln nicht alle auf gleiche Weiſe: wenn wir nur ſammeln und an unſerem Teil der Zerſtreuung wehren. Wir fürchten indes nicht, daß über jenem Einen Punkt ſich ſpalte, was zuſammengehört: es wäre noch viel unvernünftiger, als einſt der Ausgang des Marburger Geſprächs von 1529, wo man über dem ἐστι der Evangelien im Angeſicht der Feinde auseinanderging und dem tertius gaudens das Feld freigab.

Bonn. O. Jäger.

Geschichte des Altertums von **Eduard Meyer.** Bd. 4 und 5. Stuttgart und Berlin, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger, 1901 und 1902.

Die beiden Bände tragen wie der dritte den Untertitel: Das Perserreich und die Griechen. Der vierte gibt diese Geschichte bis zum Jahr 404 v. Chr., der fünfte den „Ausgang der griechischen Geschichte", gelangt aber doch nur bis zu den Anfängen des Konflikts, den man mit den Namen Philipp und Demosthenes bezeichnet. Der eine Band enthält 666, der andere 528 Seiten, wozu dann noch ein überaus willkommenes und dankenswertes Register über die Bände 3—5 kommt, sodaß, da der zweite Band ein solches über Band 1 und 2 enthält, das gesamte große und reiche Werk für jede Benützung im Einzelfall leicht zugänglich ist.

Es kann nicht Aufgabe unserer Zeitschrift sein, irgendwie auf das Einzelne, „Neue" einzugehen. Das ganze Werk ist neu und für alle, die sich mit Geschichte des Altertums eingehender beschäftigen müssen, also namentlich für unser humanistisches Gymnasium ein wissenschaftliches Ereignis ersten Ranges. Hier haben wir in der Tat, können wir kurz sagen, jenes Eine gute oder beste Buch, dessen Studium — wir meinen die aufmerksame Lesung mit der Feder in der Hand — besser ist, als die Lesung von sechs guten Büchern, an denen ja auch seither kein Mangel war. Wir sind nicht sanguinisch in Beziehung auf die Lesefähigkeit unserer Fachgenossen und auch nicht in Beziehung auf den Grad, bis zu welchem der historische Gesichtspunkt bis dahin bei der Lektüre griechischer und römischer Klassiker sich geltend gemacht hat. Der Geschichtssinn entwickelt sich nicht so schnell und so leicht, wie die didaktische Phrase und die Panegyriker der großen Schulreform in Preußen denken und sagen; umsomehr müssen wir es als ernsthafte Pflicht jedes Gymnasiallehrers, welcher Geschichte des Altertums, sei es im Geschichtsunterricht, sei es in Form griechischer Lektüre von Sekunda aufwärts behandelt, aufstellen, daß er dieses Werk einer aufmerksamen einmaligen und (in löblicher Nachahmung des vortrefflichen parlamentarischen Gebrauchs der 3 Lesungen) nach einiger Zeit einer zweiten und selbst dritten Lesung unterzieht. Es stellt die Summe dessen dar, was von der Geschichte dieser Zeiten wissenschaftlich ermittelt, festgestellt oder als unerweisbar in Zweifel geblieben ist. Noch einmal ist die ganze Ueberlieferung und die Forschung über das Ueberlieferte Stein um Stein umgewendet und geprüft mit vielumspannendem Blick und geklärtem Urteil, unter den verschiedensten Gesichtspunkten (Politik, Krieg, Wissenschaft, Dichtung, Volkswirtschaft) und dabei mit einer sicheren Kraft und Kunst des Ausdrucks und der Darstellung behandelt, welche das Lesen zu einem fortwährenden intellektuellen Genusse macht, weil den Leser das Gefühl beständiger Bereicherung seiner Erkenntnis, Gewinnung neuer Gesichtspunkte, Berichtigung lange gehegter Vorurteile keinen Augenblick verläßt. Hier ist, um einen Ausdruck Niebuhrs zu gebrauchen, wirklich geschehene Geschichte. Wir wollen unter zahllosen Beispielen nur auf die Schilderung der Persönlichkeit und der politischen Wirksamkeit des älteren Dionysius verweisen: so, just so — ist unser Eindruck und das wiederholt sich an tausend anderen Punkten — wird es in Wirklichkeit gewesen sein. Uns Alte überkommt eine gewisse Trauer, wenn wir

über unseren Duncker, unseren Grote, unseren E. Curtius und so manche andere so ohne Weiteres zur Tagesordnung übergehen sehen; auf der anderen Seite aber erfreut und erhebt uns der Gedanke, wie viel reiner und schöner, weil wahrer, die Geschichte des Altertums der jetzigen Generation von Lernenden vorgeführt werden kann. Bis dies wirklich in dem jetzt möglichen Umfang und auf rechte Weise geschieht, wird einige Zeit — nicht ungenützt, hoffen wir — vergehen. Das aber fürchten wir nicht, daß unter dem unerbittlichen und unbestechlichen Realismus, den dieses Werk atmet, das, was man an Begeisterung und Idealismus vom Geschichtsunterricht erwartet, zu Schaden kommen werde. Je mehr die Geschichte so, wie sie wirklich geschehen, erzählt wird, je mehr ihre bedeutenden Gestalten uns so entgegentreten, wie sie wirklich gewesen sind, je wahrhaftiger, mit einem Wort, unser Geschichtsunterricht und unsere Quellenlektüre sein wird, um so wirksamer, den ächten Idealismus fördernder und nährender wird er sein.

Bei dieser Gelegenheit möchten wir nicht verfehlen, auch auf die kleine Schrift Ed. Meyers „Zur Theorie und Methodik der Geschichte. Geschichtsphilosophische Untersuchungen" (Halle 1902, 56 Seiten) hinzuweisen: sie orientiert den Anfänger und nicht bloß diesen in dem Wirrwarr unklarer Halbgedanken und großer Worte, mit denen jetzt sehr einfache Dinge umsponnen und als moderne Wissenschaft auf den Markt gebracht werden.

Bonn. O. Jäger.

Ein Mittelschulrecht.[1])

Unter dem Titel „Die verwaltungsrechtliche Stellung des Mittelschulwesens in seinem Verhältnis zu Staat, Gemeinde und Kirche in Württemberg" veröffentlicht Gymnasialrektor Dr. Hirzel in Ulm in der „Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft" (1902, S. 577 ff.) eine umfangreiche Abhandlung, deren Inhalt vermöge der Wichtigkeit des Gegenstandes und der vom Verfasser daran geknüpften Erörterungen und Vorschläge die Beachtung weiterer, keineswegs nur württembergischer, Kreise verdient. Ausgehend von der tiefen Bewegung, welche gegenwärtig durch die Lehrerschaft aller Stufen von der Volks- bis zur Hochschule hindurchgeht und welche in der unbefriedigenden Ordnung ihrer Stellung im Staatsorganismus ihren Grund hat, erhebt der Verfasser die Forderung ein zeitgemäßes Mittelschulrecht zu schaffen. Zur Begründung derselben wird zunächst die gegenwärtige tatsächliche Stellung der Mittelschulen, d. h. der zwischen Volks- und Hochschule in der Mitte stehenden Lehranstalten, zu Staat, Gemeinde und Kirche einer eingehenden Betrachtung

1) Die Ueberschrift lautete im Manuskript „Ein württembergisches Mittelschulrecht". Wir haben mit Beistimmung des Verfassers das Beiwort weggelassen, damit die Leser nicht von vornherein den Eindruck erhielten, es handele sich hier nur um ein Interesse der württembergischen Schulen. Tatsächlich sind hier Fragen besprochen, die in verschiedenen deutschen Staaten brennende sind. Ein Beispiel davon, wie Gemeindeverwaltungen auch auf die Gestaltung des Lehrplans an höheren Schulen einen tiefgehenden Einfluß zu üben versuchen, hat der im vorigen Heft S. 197 ff. geschilderte Dresdener Schulkampf gegeben. H.

unterzogen und dann Vorschläge zur Verbesserung des jetzigen Zustandes daran geknüpft.

„Wem gehört die Schule?“ so hört man nicht selten fragen, und diese Frage ist aus den gegenwärtigen verwickelten Verhältnissen heraus keineswegs ganz leicht zu beantworten. Zunächst erscheint als Herr der Schule der Staat: er übt den Schulzwang aus, er stellt den Lehrplan und die Normen für die innere und äußere Ausstattung der Schule auf, er weist ihr ihre Pflichten und Rechte zu, regelt die Vorbildung und vollzieht die Anstellung der Lehrer durch königliche Ernennung, er ordnet das Besoldungswesen und übt das Aufsichtsrecht aus; kurz er beherrscht den ganzen Organismus mit Ausnahme des katholischen Religionsunterrichts. Da ferner in Artikel 1 des württembergischen Beamtengesetzes vom 28. Juni 1876 (vgl. Beilage 1 D) die lebenslänglich angestellten Hauptlehrer an den Gelehrten- und Realschulen unter den staatlich angestellten Beamten aufgezählt sind und endlich diese Schulen viel weniger als die Volksschule lokalen Zwecken dienen, vielmehr deren Besuch die unerläßliche Voraussetzung für die Ausbildung zum Staatsbeamten ist, so sollte man meinen, der staatliche Charakter der Mittelschulen wäre zur Genüge erwiesen. Aber mit nicht geringerer Bestimmtheit wird von anderer Seite der kommunale Charakter der Mittelschulen betont und dies vor allem damit begründet, daß die Unterhaltungspflicht dieser Schulen den Gemeinden zukomme. Nun ist allerdings nicht zu leugnen, daß seitens des Staates das Bestreben besteht, die finanziellen Lasten immer mehr auf die Gemeinden abzuwälzen; aber das Verhältnis, in dem Staat und Gemeinden sich an den Kosten dieser Schulen beteiligen, ist höchst kompliziert und mannigfaltig. Es giebt Anstalten, die ganz vom Staat unterhalten werden, wie das Eberhard-Ludwigs- und das Realgymnasium in Stuttgart und die früher katholischen Schulen der neuwürttembergischen Landesteile, während die Schulen der einstigen Reichsstädte, wie überhaupt die Mehrzahl der fraglichen Anstalten, den Gemeinden überlassen wurden. Aber auch diese tragen die Kosten derselben keineswegs allein, sondern sie erhalten dazu so namhafte Staatsbeiträge, daß ohne diese jene sogenannten „Gemeindeanstalten“ gar nicht bestehen könnten. Während nun die Kosten der Lehrstellen nach hier nicht näher zu erörternder Regelung von Staat und Gemeinde zusammen bestritten werden, pflegt der Staat die Baulast und was damit zusammenhängt, den Gemeinden zuzuschieben, wobei übrigens wiederum einmalige oder regelmäßige Staatsbeiträge keineswegs ausgeschlossen sind. Es ist durchaus verständlich, wenn die Gemeindeverwaltungen als Aequivalent für ihre finanziellen Leistungen einen gewissen Anspruch auf Mitwirkung in der Schulverwaltung erheben; aber es ist ebenso begreiflich, daß sie ihrer Zusammensetzung und ihrer ganzen sonstigen Tätigkeit nach hiezu wenig geeignet sind und daß sich aus diesem eigenartigen sogleich näher zu besprechenden Verhältnis nicht selten Schwierigkeiten für beide Teile ergeben. Diesen würde am besten abgeholfen durch die Verstaatlichung des gesamten Mittelschulwesens, die freilich (weniger politisch-kirchlichen als) schwer wiegenden finanziellen Bedenken unterliegt. Man kann dem württembergischen Staate, obwohl er es war, der seiner Zeit die damals einzige derartige

Bildungsanstalt, das Gymnasium illustre in Stuttgart, eingerichtet hat, tatsächlich heutzutage nicht zumuten, die Ausgaben der Gemeinden auf diesem Gebiet einfach auf sein Konto zu übernehmen. Aber viel wäre schon damit gewonnen, wenn nur wenigstens prinzipiell das jetzige Verhältnis umgekehrt und der Staat grundsätzlich seine Unterhaltungspflicht bei den Mittelschulen anerkennen und sich die bisher von den Gemeinden darauf verwendeten Summen in der Form von Beiträgen ausbezahlen ließe. Er müßte dann freilich die eventuellen weiteren Ausgaben für die Zukunft übernehmen, wofür er sich übrigens vielleicht durch entsprechende Ausgestaltung des Gemeindebesteuerungswesens teilweise schadlos halten könnte. Die Gemeinden würden einer derartigen Ordnung schwerlich widerstreben, und der Gewinn wäre die einheitliche staatliche Verwaltung des gesamten Mittelschulwesens.

Sollte vorläufig auch dies unausführbar sein und der bisherige Zustand belassen werden, so sollte mindestens das verwaltungsrechtliche Verhältnis zwischen Mittelschule und Gemeinde irgendwie amtlich geregelt werden, sei es durch die Gesetzgebung oder — was freilich kaum möglich sein dürfte — auf dem einfacheren Wege der Verfügung. Die gegenwärtige Ordnung oder vielmehr Nichtordnung erscheint unhaltbar, da die Schule für ihre Bedürfnisse und Ansprüche gegenüber der Gemeinde keinerlei Rechtsboden unter den Füßen hat, sondern sich lediglich auf deren Wohlwollen angewiesen sieht. Ergreift die Schule in irgend einer Sache die Initiative, so steht es völlig im Belieben der Gemeindeverwaltung, ob sie ein solches schriftlich eingereichtes Anbringen berücksichtigen, wann sie das tun, ja ob sie überhaupt darüber verhandeln will. Umgekehrt kann die Gemeinde von sich aus über Dinge, welche die Schule betreffen, Beschlüsse fassen, ohne verpflichtet zu sein, deren Vertretung zur Beratung beizuziehen. Dies wurde z. B. bei der Frage der Annahme oder Ablehnung des vom Staate aufgestellten und empfohlenen Schulgeldnormativs praktisch, in der die meisten Gemeinden einfach auf eigene Hand die Entscheidung trafen. Es giebt aber eine Menge Fragen, an deren Lösung Schule und Gemeinde gleichermaßen ein Interesse haben und deren einseitige Behandlung durch die Gemeinde entweder Nachteile für die Schule mit sich bringt oder zu Reibungen führt, die jedenfalls deren Wohl auch nicht fördern und denen gegenüber es nur das unerfreuliche und umständliche Mittel der Beschwerde bei der vorgesetzten Behörde gibt. Und selbst wenn man sich dazu entschließt, so erhebt sich wieder die Frage, wer denn die maßgebende Instanz sei: die Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen als Aufsichtsbehörde der Mittelschulen, oder das Oberamt, bezw. die Kreisregierung als vorgesetzte Behörde der Gemeindeverwaltungen? Die Fragen, um die es sich dabei handeln kann, betreffen z. B. die Verfügung über die der Schule zur Benützung zugewiesenen Räumlichkeiten, deren Ausstattung und Verbesserung und etwaige vorübergehende Verwendung zu andern Zwecken, ferner die Stellung des Schuldieners und namentlich auch die Verwaltung der Stiftungen. Bei der Vergebung der letzteren ist meist die Schule mehr geneigt, die Würdigkeit, die Gemeinde, die Bedürftigkeit der Bewerber zu berücksichtigen. Die Entscheidung steht nach heutigem Recht ganz bei der Ge-

meindeverwaltung, welche die Vorschläge der Schule völlig ignorieren kann. In allen diesen Dingen sind gegenüber den größeren Anstalten die sog. Landlatein- und -Realschulen sogar noch besser daran, indem sie in der viel geschmähten und freilich noch immer sehr verbesserungsbedürftigen Einrichtung der „Studienkommission" wenigstens ein rechtliches Organ haben, welches ein Zusammenwirken der Vertreter von Schule und Gemeinde in Schulangelegenheiten ermöglicht. Freilich kann diese „Studienkommission", schon weil sie vorwiegend als Aufsichtsbehörde gedacht und die Vertretung der Schule in ihr zu schwach ist, für das bei den größeren Anstalten vermißte behördliche Organ nicht vorbildlich sein. Aber geschaffen sollte ein solches werden, etwa in der Art, daß ihm außer dem Rektor der betreffenden Schule als Vorsitzendem je zwei Vertreter von Schule und Gemeinde angehören würden. Bei Geldbewilligungen stünde diesem Kollegium nur die Befugnis der Antragstellung zu. Im übrigen aber könnten dadurch viele Dinge anstatt durch umständliches schriftliches Verfahren nach dem auf dem Gebiet des Schulwesens, wie es scheint, fast vergessenen Grundsatz der Mündlichkeit erledigt werden. Der etwaige Einwand, daß durch eine derartige Einrichtung die Gemeindeautonomie alteriert würde, ist nicht stichhaltig; denn es handelt sich dabei keineswegs um reine Gemeindeangelegenheiten, sondern um ein Gebiet, an dem Staat und Gemeinde gleichermaßen teilhaben.

An diese Ausführungen schließt der Verfasser noch einige Erwägungen über die Eingliederung des Mittelschulwesens in das Staatsganze an. Er berührt in pietätvoller Erinnerung an den verstorbenen Universitätskanzler Rümelin die Möglichkeit, das ganze Volksbildungswesen unter die oberste Leitung eines Schulmannes zu stellen, erörtert die Frage, ob nicht unter Abänderung der gegenwärtigen Einrichtung einige Schulmänner als vortragende Räte in das Kultministerium selbst aufgenommen werden könnten, und äußert unter Hinweis auf die in den letzten Jahren in Preußen mehrfach zu dem bestimmten Zweck der Schulreform zusammenberufenen Konferenzen den Gedanken der Schöpfung eines obersten Beirats für das gesamte Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens, der aus etwa 24—30 Mitgliedern, keineswegs bloß Schulmännern vom Volksschullehrer bis zum Universitätsprofessor, sondern auch Beamten aus Staat und Gemeinde, Geistlichen beider Konfessionen und „einer beschränkten Vertretung von Notabeln aus den Kreisen der Eltern" bestünde, und der zwar keine behördlichen Befugnisse hätte, aber über eine starke, in seiner Zusammensetzung begründete moralische Autorität verfügen würde und „mit einer vorsichtig abzumessenden Initiative der Beratung, Beschlußfassung und Beantragung auszustatten wäre".

Bei der Besprechung des Verhältnisses der Mittelschule zur Kirche wird hinsichtlich der kirchlichen Verpflichtungen der Schüler darauf hingewiesen, daß der Staat seine Bürger rechtlich nicht zwingen könne, die Teilnahme an seinen Bildungsanstalten mit der Unterordnung unter kirchlichen Zwang zu erkaufen. „Religiöse" Pflichtversäumnis ist nicht von der Schule zu ahnden, sondern unterliegt lediglich der moralischen Einwirkung der hiefür zuständigen Faktoren, insbesondere der Religionslehrer. Auch sollte man zu ver-

hüten suchen, daß durch zu weit gehende Ansprüche an Berücksichtigung des Gottesdienstes, kirchlicher Feierlichkeiten oder besonderen kirchlichen Vorbereitungsunterrichts die Arbeit der Schule erschwert oder beeinträchtigt werde. Hinsichtlich der Erteilung des Religionsunterrichts bedauert der Verfasser, daß bei der Neuordnung der Prüfungen nicht die Möglichkeit zur Erwerbung der Lehrbefähigung in diesem Fach geschaffen wurde, da die Verbindung der diesen Unterricht meist erteilenden Geistlichen mit dem ganzen Wesen und Leben der Schule äußerlich und innerlich allzu lose sei.

Die Abhandlung schließt mit einer Betrachtung der Mittelschule in ihrer gesellschaftlichen Stellung und Schätzung, in der gezeigt wird, daß keine öffentliche Einrichtung so viel Mühe hat wie die Schule, um beim Publikum den behördlichen Charakter ihrer Stellung und ihrer Maßregeln zur Anerkennung zu bringen. Und „wenn Angehörige anderer Berufsstände das Manco persönlicher Qualitäten durch den Ueberschuß amtlichen Ansehens decken können . . . . ., so ist derjenige Beruf, um den es sich hier handelt, darauf angewiesen, das geringe äußere Gewicht der amtlichen Stellung durch persönliche Eigenschaften zu ersetzen". Pflicht des Staates ist es, das Ansehen der Schule auch durch eine angemessene rechtlich geregelte Stellung derselben im öffentlichen Leben zu stärken und damit zugleich denjenigen Bestrebungen entgegenzutreten, welche — z. B. im Berechtigungswesen — die Schule den Bedürfnissen gewisser Gesellschaftskreise und wirtschaftlicher Interessengruppen dienstbar zu machen suchen. Demgegenüber soll über der Schule „nicht bloß abwehrend, beaufsichtigend, leitend, sondern auch erfüllend, schützend, sorgend, die Macht des Staates kräftiger gebietend thronen als bisher".

In der Anerkennung der hier geschilderten Mißstände und der Forderung einer Abhilfe wird jeder Kenner der einschlägigen Verhältnisse mit Hirzel einig sein, und er hat gewiß auch den Grund aller einzelnen unerfreulichen Erscheinungen auf diesem Gebiet in der zu geringen Ausstattung der Schule mit behördlicher Autorität, insbesondere in dem Mangel einer rechtlichen Organisation hinsichtlich ihres Verhältnisses zu den Gemeindeverwaltungen, erkannt. Hierin liegt der Kern der Abhandlung. Es sollte hier nicht nur einen auf Brauch und gutem Willen beruhenden modus vivendi geben, sondern, solange die Zwitterstellung der Mittelschule zwischen Staat und Gemeinde belassen wird, mindestens ein sicherer Rechtsboden für die Bedürfnisse beider Teile geschaffen werden. Mit vollem Recht wird auch davor gewarnt, auf der abschüssigen Bahn einer weitergehenden Entstaatlichung der Mittelschule — wenn ich so sagen darf — weiterzugehen. Diese wird aber beschritten, wenn der Staat, indem er in wachsendem Maße die finanziellen Leistungen den Gemeinden aufbürdet und in ihnen dadurch begründete Ansprüche auf bestimmende Mitwirkung bei der Organisation der Schulen erweckt, die Schulpolitik immer mehr aus der Hand gibt. Viel wünschenswerter wäre die entgegengesetzte Entwicklung, und der Gedanke einer Verstaatlichung der Mittelschulen mit Beibehaltung regelmäßiger Beiträge von Seiten der Gemeinden ist gewiß nicht einfach als undurchführbar von der Hand zu weisen, sondern ernstester Erwägung wert. Seine Verwirklichung

würde einen gewaltigen und höchst wohltätigen Fortschritt auf dem Gebiet unseres Schulwesens bedeuten. Wie man sich auch zu den weiteren Vorschlägen Hirzels stellen mag, jedenfalls sollte man nicht gleichgiltig an diesen Gedanken eines Mannes vorbeigehen, der ein warmes Herz für die Schule hat und in seinen persönlichen Erfahrungen die unbefriedigende Lage der Gesamtheit sich spiegeln sieht, eines Mannes, dessen tatkräftiges Vorgehen zu der vorerst erreichten, wenn auch durchaus noch nicht endgiltig befriedigenden äußeren Besserstellung der Lehrerschaft an den württembergischen Mittelschulen den Anstoß gegeben, und der dafür unseres Erachtens zu wenig Dank und Nachfolge gefunden hat, eines Mannes endlich, der von der Schule und ihren Vertretern zu hoch denkt, um sich bei diesem finanziellen Erfolg zu beruhigen, sondern der, so viel an ihm liegt, dazu helfen möchte, der Schule auch im öffentlichen Leben diejenige Stellung zu erkämpfen, die ihr als einer geistigen Macht ersten Ranges gebührt.

Schwäbisch-Hall. W. Reistle.

Die antike Triere.[1])

Um die Anordnung der Riemen[2]) an den antiken Trieren zu veranschaulichen, wurde jüngst vom Unterzeichneten im hiesigen Hafen ein Experiment angestellt. Wie dasselbe verlief, ist hoffentlich aus den beigefügten vier Photographien ersichtlich.

Die Probe ist nach Aussage der anwesenden Seemänner als gelungen anzusehen, insofern das Boot mit Leichtigkeit manövrierte und kräftig vorwärts bewegt wurde. Die Summe, über die ich verfügte, war bescheiden, und mein Apparat ist danach zu beurteilen. Das Boot war ziemlich unvollkommen, auch die Riemen. Ihre Länge entsprach zwar wohl ungefähr der von Böckh Seeurk. S. 123 angenommenen: 4,2 und 4,4 m. Ihre Form aber ließ viel zu wünschen übrig. Sie waren, wie die hier üblichen, plump und massiv. Die antiken Riemen hatten ein kleines Blatt (*θαλάμη* oder *πλάτη*) und eine dünne elastische Stange: ihre Form war eine ebenso praktische, besonders für das Rudern auf hoher See, als elegante. Ich mußte mit dem, was da war, vorlieb nehmen. Die Probe ist deswegen als eine vorläufige anzusehen. Erst wenn man dieselbe in größerem Maßstabe, etwa mit 60 Rojern und einem großen schnellsegelnden Boot und speziell dazu gearbeiteten Riemen anstellen könnte, wäre es möglich, festzustellen, welche Schnelligkeit sich bei der Art des antiken Ruderns erreichen

1) Der folgende Aufsatz, dessen Inhalt uns keineswegs nur geschichtliches, sondern zugleich aktuelles Interesse zu haben scheint, ist von dem Professor der klassischen Philologie an der Universität Christiania P. O. Schjött verfaßt, der den deutschen Philologen wohl deshalb weniger bekannt ist, weil die meisten seiner Abhandlungen in dänischer Sprache geschrieben sind. Sechzehn von ihnen sind in dem stattlichen, 323 S. umfassenden Programme der genannten Hochschule für das zweite Semester des Jahres 1894 zusammengedruckt. Sie erörtern zum größten Teil Fragen der griechischen Geschichte und Altertümer und die letzte (Langskibet fra Gogstad og de graeske Trierer) bereits das hier weiter verfolgte Problem des Baues der griechischen Triere. H.

2) Die technischen Ausdrücke Riemen von remus = Ruder und Rojer = Ruderer sind wohl bekannt. H.

läßt. Daß man die Schnelligkeit unserer jetzigen Ruderboote (ca. 6 Knoten) übertreffen würde, daran ist nach dem Urteile der Seeleute, die die Probe mitansahen, nicht zu zweifeln.

Die Lösung des Problems hängt von einer scheinbar unbedeutenden Einzelheit ab, von der Anbringung der Riemen in der nach der gewöhnlichen Annahme obersten Reihe, derjenigen der Thraniten. Es war aber diese in Wahrheit nicht die oberste Reihe, sondern die mittlere. Die Thraniten saßen an der Seite der Zygiten auf der Ruderbank (ζυγόν) nach der Mitte, der Längenaxe des Schiffes hin. Sie waren also μεσόνεοι, wie Pseudo-Aristoteles Mechan. 4 sie nennt. Ihre Riemen waren folglich wegen des größeren Abstandes vom Schiffsbord länger (0,2 m) als die der Zygiten und trieben darum auch das Schiff am kräftigsten vorwärts (nach Aristoteles a. a. O.). Sie wurden unter denen der Zygiten, an der Brust der letzteren vorbei, ins Wasser geführt, durch Ruderlöcher, die etwas unter den Ruderlöchern der Zygiten und über denen der Thalamiten angebracht waren (siehe Photographie 3). Die Sache könnte zunächst kaum möglich scheinen, ist aber, wie sich bei der Probe herausstellte, sehr einfach. Und es bestätigt sich hier die alte Wahrheit, daß kleine Ursachen große Wirkungen hervorbringen können. Denn jene Kleinigkeit hat nicht nur die alte Marine umgestaltet, sondern auch auf die Entwicklung der alten Geschichte eine nachhaltige Wirkung ausgeübt. Die Zeit dieser Anordnung der Riemen, d. h. der Erfindung der Trieren, wird nach Thukydides I 13 auf ungefähr 720 v. Chr. anzusetzen sein.

Die Kriegsschiffe, die man früher brauchte, waren die πεντηκόντοροι, bisweilen auch die τριακόντοροι. Wie diese aussahen, darüber war man früher im Unklaren. Die Sache steht aber jetzt anders, nachdem das Wikingschiff bei Gogstad auf der Südküste von Norwegen gefunden worden ist, dessen Entstehungszeit auf ca. 800 n. Chr. angesetzt wird. Das Schiff von Gogstad ist eben eine Triakontoros (die ἴκρια ausgenommen) mit 32 Rojern, wie auch die Pentekontoros des Alkinoos 52 Rojer hatte. Die Mannschaft saß nach der scharfsinnigen Vermutung von Tuxen (Aarböger for Nordiske Oldkyndighed og Historie, Jahrgang 86, S. 49 ff) auf Schiffskisten, worin sie auch ihre privaten Utensilien untergebracht hatten. Hierdurch wird ein rätselhaftes Wort des Homer erklärt, κληῖς (ἐπὶ κληῖσι καθίζον, ἑξῆς δ' ἑζόμενοι κτλ. Odyssee 9, 103. 12, 146 und sonst). Bänke können es nicht sein, wenigstens nicht Querhölzer: denn wie wäre es dann möglich διὰ νηὸς ἰέναι, wie es z. B. Od. 13, 21 heißt. Es waren eben die κληῖδες der Kisten, deren Deckel. Ζυγά, transtra, waren nicht da. Aber solche werden doch, könnte man einwenden, in der Odyssee mehrere Male erwähnt. Gewiß, aber diese ζυγὰ waren nur im Vorder- und Hinterteile des Schiffes angebracht, als Unterlage unter den ἴκρια. Das geht aus der Natur der Sache hervor und wird auch durch Od. 13, 21 und besonders Od. 9, 99 bestätigt. Odysseus schleppt die beiden Ausreißer durch die Mitte des Schiffes hindurch an den Ikria hin ans Ende des Schiffes und bindet sie dort an die ζυγά [1]).

1) Mit den ζυγὰ Il. 20, 247 (νηὸς ἑκατόζυγος) hat es eine andere Bewandtnis. Die Stelle ist von großer Wichtigkeit in Bezug auf die Geschichte der Schiffstypen, kann aber hier nicht näher behandelt werden.

Zur Zeit des Ameinokles (ca. 720 v. Chr.) wurde also mit der *πεντηκόντορος* die Veränderung vorgenommen, daß das Schiff etwas verlängert und die Seitenwände ein wenig erhöht wurden, damit die Ruderbänke (Querhölzer, *ζυγά*), im Ganzen 54, angebracht werden konnten. Die entsprechende Anzahl von Thalamiten und Zygiten werden auch in den Quellen angegeben. Die Zahl der Thraniten aber war 62: es waren also 8 Thraniten mehr als Zygiten und Thalamiten. Die Ursache war, daß im Vorder- und Hinterteile des Schiffes, wo die Breite abnahm, so daß für die Zygiten und Thalamiten kein Platz mehr war, vier *ζυγὰ* mit je zwei Thraniten angebracht wurden.

So wird alles verständlich. Die Thalamiten (vermutlich = Höhlenbewohner, ein Spitzname, Matrosenwitz) saßen hinter den Zygiten, ein nicht immer angenehmer Platz (vgl. Aristoph. Frösche 1074). Ueber ihnen saßen also die Zygiten, welche ihre Füße gegen die hintere Seite der *κληίς* stemmten. Die Thraniten wurden so genannt, weil sie ihre Füße gegen einen zu diesem Zweck angebrachten Schemel (bei Hom. *θρῆνυς*) anstemmten. Daß die Thraniten an der Seite der Zygiten auf den *ζυγὰ* saßen, wird auch von Aeschylus Agamemnon 1617 (bei Herm. 1586): *σὺ ταῦτα φωνεῖς νερτέρᾳ προσήμενος κώπῃ, κρατούντων τῶν ἐπὶ ζυγῷ δορός*; bezeugt: *οἱ ἐπὶ ζυγῷ* sind hier die Herren des Ruderns; *δορός*, eigentlich Stange, ist Matrosenausdruck für Riemen.

Daß die Länge des außerhalb des Schiffs befindlichen Teiles der Riemen eine und dieselbe war, wird von Galen *περὶ χρείας τῶν ἐν ἀνθρώπου σώματι μορίων* I 24 gesagt und ist auch von selbst einleuchtend, denn sonst kann nicht im Takt gerudert werden. Ebenso bezeugt Galen, daß der mittlere Riemen, wie der mittlere Finger der menschlichen Hand, zugleich der längste und der kräftigste war.

Διὰ τί — fragt Ps.-Aristoteles Mechan. K. 4 S. 850 b 10 — *οἱ μεσόνεοι μάλιστα τὴν ναῦν κινοῦσιν; ἢ διότι ἡ κώπη μοχλός ἐστι; ὑπομόχλιον μὲν γὰρ ὁ σκαλμὸς γίγνεται (μένει γὰρ δὴ τοῦτο). τὸ δὲ βάρος ἡ θάλασσα. ἣν ἀπωθεῖ ἡ κώπη· ὁ δὲ κινῶν τὸν μοχλὸν ὁ ναύτης ἐστίν. ἀεὶ δὲ πλέον βάρος κινεῖ. ὅσῳ ἂν πλέον ἀφεστήκῃ τοῦ ὑπομοχλίου ὁ κινῶν τὸ βάρος .... ἐν μέσῃ δὲ τῇ νηὶ πλεῖστον τῆς κώπης ἐντός ἐστιν.* Der Riemen ist ein Hebel, der längere Hebel aber ist der stärkere. Das aber ist in der Mitte des Schiffes, wo die Längenaxe des Schiffes war, der Fall. Die *μεσόνεοι* sind eben die Thraniten.

Der alte Seemann, der die Rojer bei der von mir angestellten Probe instruierte, bemerkte, daß es ihm auffallend sei, wie kräftig das Boot von den Riemen, besonders den beiden obersten in der Reihe, fortgetrieben werde. Auf die Frage warum? antwortet obige Stelle aus den *μηχανικά*.

Die Einrichtung der Trieren scheint mir somit einfach und klar. Schwieriger ist die Frage der Penteren und Hepteren, auf die ich hier nicht näher eingehen will. Nur das sei bemerkt, daß hier ein ganz anderes System zur Verwendung kam. Man ist nämlich hier von der *παρεξειρεσία* ausgegangen, einem schmalen Durchgang (Gallerie?), der oberhalb der Riemen an der Außenwand der Triere das Vorder- und Hinterteil derselben verband. Hier hat man ganz wie innerhalb des Schiffes Sitze für zwei oder mehrere neben einander gesetzte Rojer ein-

gerichtet. Es waren also diese Schiffe gewissermaßen halbwegs outriggers, während die Trieren inriggers waren.

Es wäre ein interessantes Experiment, nach dem Muster des Wikingerschiffes von Gogstad eine Pentekontoros herzustellen: von dieser zur Triere ist dann der Uebergang leicht. Daß aber der Bau der Trieren Veränderungen unterlag und unterliegen mußte, ist einleuchtend und auch bezeugt.

Aus den Trieren scheinen wieder die späteren Zweiruderer der römischen Kaiserzeit und der Byzantiner in der Weise hervorgegangen zu sein, daß die Thalamiten wegfielen. In Summa: man wird, ohne einen Fehlschluß zu wagen, annehmen können, daß die Trieren in der Geschichte des Schiffbaus des Mittelmeers von den ältesten Zeiten bis zu den Galeeren des Mittelalters eine zentrale Stellung einnahmen.

Christiania. P. O. Schjött.

Nachträgliches aus den vorjährigen Verhandlungen der Ortsgruppen des Gymnasialvereins.

1. Aus den Verhandlungen in Frankfurt a. M.

Wie wir schon im letzten Heft des vorigen Jahrgangs S. 217 mitgeteilt, sprach am 28. April 1902 Sanitätsrat Dr. **Dömel** vor der Frankfurter Ortsgruppe über „**Wichtige Fragen der Schulhygiene**". Wir heben aus dem uns freundlichst vom Redner zur Verfügung gestellten Manuskript Folgendes aus, was sicher allgemeines Interesse hat, zumal es mehrfach von den landläufigen Anschauungen abweicht.

Der Vortragende bemerkte einleitend: wenn mens sana in corpore sano bedeuten solle, daß nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohnen könne, so werde mit dem Satz etwas Unrichtiges behauptet; Sinn habe derselbe nur, wenn mit ihm verlangt werde, daß die Geistesausbildung nicht auf Kosten körperlicher Gesundheit erwirkt werden dürfe.[1]) Sodann äußerte er sich zuerst über die an die Schulgebäude zu stellenden Forderungen und verbreitete sich besonders über die beste Lage derselben.

„Die Frage, nach welcher Himmelsrichtung die Klassenfenster gerichtet sein sollen, hat vor einiger Zeit unsere Stadtväter lebhaft beschäftigt. Ich kann nicht umhin, meine persönliche Ansicht dahin auszusprechen, daß ich es aufs tiefste beklage, daß die Klassenzimmer der neuesten Schulbauten hier, des Goethe- und Lessinggymnasiums, der Musterschule, der Sachsenhäuser Realschule, wie auch einiger Volksschulen zum großen Nachteil für die Insassen vieler Jahrzehnte sonnenlos sind. Das Gutachten, auf das sich die verhängnisvolle Entscheidung für die Nordseite stützt, geht von der Rücksicht auf Heizung, Lüftung und Beleuchtung aus. Jede Hausfrau weiß, wie viel schwieriger, mit wie viel größerem Kostenaufwand ein Nordzimmer, in das nie ein Sonnenstrahl eindringt, zu heizen ist; das Gutachten aber behauptet das Gegenteil. Jeder, der in Hospi-

1) Das Juvenalsche orandum est ut sit mens sana in corpore sano (X 356) bedeutet nichts anderes als: „Man soll die Götter bitten, daß man einen gesunden Geist und einen gesunden Körper habe." Das aus dem Zusammenhang gerissene mens sana in corpore sano ist aber hernach so gedeutet worden, als ob damit ein ursächlicher Zusammenhang zwischen der Gesundheit des Körpers und der des Geistes behauptet werde; und nicht bloß die Ansicht, daß nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohne, fand man darin ausgedrückt, sondern auch die noch viel falschere, daß stets ein gesunder Körper einen gesunden Geist berge. U.

tälern verkehrt, weiß, wie leicht die nach Süden liegenden Krankenzimmer und wie schwer die nördlichen zu ventilieren sind; das Gutachten sagt das Gegenteil. Den größten Wert legt das Gutachten auf richtige Beleuchtung, auf die Sorge für die Augen. Nun, es gab eine Zeit, da nahm die Schulhygiene fast ausschließlich Rücksicht auf die Augen der Schüler. Es waren eingehende Untersuchungen durch Augenärzte vorgenommen worden, und man glaubte eine zunehmende Verminderung der Sehfähigkeit zu beobachten. Ganz einwandfrei ist das Ergebnis dieser Beobachtungen nicht; und durchaus nicht erwiesen ist, daß die Schule hierbei ein Vorwurf trifft. Vor 50 Jahren dachte man in Frankfurt überhaupt noch nicht an einen Spezialarzt für Augenkrankheiten. Das ist erst ein Vorzug der Neuzeit. Ein Vergleich zwischen den jetzigen und den damaligen Erfahrungen führt deswegen zu keinem sicheren Urteil über Zunahme der Augenleiden. Es bedarf noch jahrelanger Beobachtungen, um hier ein endgültiges Urteil fällen zu können. Einseitige Berücksichtigung der Augen ist heute noch vielfach eine schwache Seite von Personen, die in schulhygienischen Fragen als maßgebend gelten. Aber ich dächte, gesunde Lungen und ein gesundes Herz sind doch auch wichtig, und für beide sollte man die Sonnenstrahlen, die man haben kann, ausnützen, zumal der sonnigen Tage während der Unterrichtswochen gar nicht so viele sind, und da die für die Augen etwa schädliche Wirkung des direkten Sonnenlichts so leicht durch zweckmäßige Einrichtungen zu paralysieren ist. Die medizinische Wissenschaft hat in neuerer Zeit positive Beweise erbracht für außerordentlich gesundheitfördernde und krankheitheilende Einwirkung der Sonnenstrahlen. Man sendet Kranke und Erholungsbedürftige auch im kalten Winter auf sonnige Berge, z. B. nach St. Moritz, man fürchtet nicht die dort herrschende Kälte, sondern nur das in der Niederung fehlende Sonnenlicht. Die Pflanzen verkümmern, wenn ihnen die Sonne fehlt, und unseren Kindern entzieht man sie in raffinierter Weise in der Schule! Unserer Stadtverordnetenversammlung haben wir es zu danken, daß die Nordlage der Klassenzimmer wenigstens nicht zum Prinzip erhoben worden ist, wenn auch die vorhin erwähnten Schulbauten den dadurch entstehenden Nachteil behalten müssen."

Weiterhin entschied sich der Vortragende für periphere Lage des Schulgebäudes. „Sie hat den Vorteil, daß bei gleichen Kosten der Platz viel reichlicher bemessen werden kann. Es kann dann auch der notwendige Spielplatz so groß genommen werden, daß er seinem Zweck vollkommen entspricht. Varrentrapp verlangt 3 qm für den Schüler, was bei ca. 400 Schülern einen Platz von mehr als 1000 qm, also je 33 m Länge und Breite bedeuten würde oder, was ich für besser halte, ein Rechteck von 40 zu 25 m. Der Spielplatz ist mit Kies zu bestreuen, der festgestampft und eben gehalten werden muß und bei trockenem Wetter durch mäßiges Sprengen zu befeuchten ist. Turngeräte sind vom Spielplatz fern zu halten, sie stören die Laufspiele und bilden eine fortwährende Gefahr, denn die Beaufsichtigung in den Pausen durch einige Lehrer ist so schon schwierig genug. Bäume sind erwünscht, jedoch nur an den Seiten des Platzes entlang. An den Spielplatz anzuschließen ist eine gedeckte, heizbare Turnhalle, sowie ein freier Turnplatz, der aber vom Spielplatz abzugrenzen ist."

„Die Kloseteinrichtungen halte ich für richtiger nicht, wie vielfach empfohlen, in den Schulhof, also abgesondert vom Hauptgebäude zu verlegen, sondern in das Schulgebäude selbst. Unsere Einrichtungen der Wasserspülungen u. s. w. sind so vollendet herzustellen, daß die gefürchteten Mißstände vermieden werden können."

„Die Schulzimmer, deren Türen, wie auch die Türen zum Hauptgebäude, sämtlich sich nach außen öffnen müssen, sind für eine Anzahl von nur zwanzig

Schülern zu berechnen mit je 5 cbm Luftraum für den Einzelnen. Mehr als 20 Schüler zu unterrichten und zu beaufsichtigen, sollte einem Lehrer nicht zugemutet werden[1]). Der Erfolg wird die Mehrausgabe sicher ersetzen [?]. Wir hätten dann relativ kleine Schulzimmer von 25—30 qm Bodenfläche, bei 3½ bis 4 m Höhe."

„Die künstliche Beleuchtung möchte ich eigentlich unberücksichtigt lassen, weil ich der Meinung bin, daß der Unterricht ausschließlich bei Tageslicht erteilt werden soll. Wenn aber künstliche Beleuchtung in Frage kommt, dann halte ich gedämpftes elektrisches Licht für das wünschenswerteste."

„Die durch Heizung erzielte Zimmertemperatur soll nicht unter 16° [Celsius] und nicht über 19° sein, jedoch ist es kein Fehler, wenn die zugeführte Wärme mehr als 19° beträgt, da dann von der Ventilation durch die verstellbaren oberen Fensterscheiben mehr Gebrauch gemacht werden kann."

Weiterhin entschied sich der Vortragende für Einzelsubsellien. „Bei einer Zimmerlänge von 6 und einer Breite von 5 m können vier Reihen von solchen Subsellien untergebracht werden, welche 5 Gänge, je 60 cm breit, zwischen diesen Reihen und den beiden Wänden freilassen. Die Höhe des Tisches hat der Körperlänge des Schülers zu entsprechen und zwar so, daß beim Sitzen die vordere Tischkante in die Höhe der Brustbeinmitte zu liegen kommt. Die Tischplatte ist zum Aufklappen einzurichten, damit der Schüler leicht seinen Platz einnehmen und verlassen kann. Der Sitz soll so hoch sein, wie der Unterschenkel des sitzenden Schülers lang ist, von der Kniekehle bis zur Sohle gemessen, und bei einer Breite von 50 cm so tief, als die Entfernung von der Kniekehle bis zum Rücken beträgt"[2]).

Die Frage, wie die gesunden Schulkinder vor ihren erkrankten Kameraden bei übertragbaren Krankheiten zu schützen seien, ist nach Dr. Vömels Ansicht noch nicht gelöst. „Bei nicht übertragbaren ist der Schulbesuch nur dann zu verbieten, wenn solche ekelerregend oder für den Unterricht störend sind. Schüler mit ansteckenden Krankheiten sind auf alle Fälle fernzuhalten. Hierher gehören Scharlach, Masern, Diphtheritis, kontagiöse Augenentzündung, Keuchhusten, Tuberkulose. Was besagen nun die Verordnungen zur Verhütung der Uebertragung? Es heißt z. B.: Ein an Scharlach erkrankter Schüler hat nicht allein für sich von der Schule fernzubleiben, sondern auch seine Geschwister. Wann ist nun Scharlach ansteckend? etwa erst dann, wenn die charakteristischen Symptome, Hautröte, Halsentzündung, Fieber sich zeigen? O nein! Sondern schon einige Tage zuvor, ehe noch irgend Jemand eine Ahnung von dem bevorstehenden Ausbruch der Krankheit haben kann, ist sie übertragbar. Ein Schüler, bei dem in 1—3 Tagen der Scharlach ausbrechen wird, steckt schon heute seine Mitschüler, mit denen er in nahe Berührung kommt, an und diese dann wieder andere. Das Verbot des Schulbesuchs kommt daher, wenn nach dem Krankheitsausbruch gegeben, zu spät. Wenn die Geschwister eines scharlachkranken Kindes um dieses Umstandes willen vielleicht wochenlang zu Hause bleiben müssen, so sind zwei Möglichkeiten: entweder diese Geschwister sind schon infiziert, dann haben sie möglicherweise ihrerseits auch schon andere infiziert; oder sie sind es nicht, dann werden sie sich aber, wenn sie so lange zu Hause hocken, viel leichter die Krankheit noch zuziehen. Ebenso steht es mit den Masern. Die Statistik hat denn auch gezeigt, daß die Verordnungen die Frequenz dieser Krankheiten

1) Wie schade, daß für Erfüllung dieser rationellen Forderung wahrscheinlich auch in aller Zukunft nicht bloß Geld-, sondern auch Personenmangel ein unübersteigliches Hindernis bilden wird. U.

2) Ueber die Distanz zwischen Tischkante und Sitzkante hat sich der Vortragende nicht geäußert, auch nicht ausdrücklich darüber, ob der Sitz rückklappbar sein solle; doch scheint er die letztere Frage nicht bejahend zu beantworten. U.

nicht wesentlich geändert haben. Welcher Verlust aber oft für solche zeitweise ausgewiesene Schüler, der nicht im Laufe desselben Schuljahres einzubringen ist! Ich meine, man könnte ruhig die Geschwister eines Erkrankten die Schule besuchen lassen, sobald nachgewiesen wird, daß der Kranke isoliert ist, und das wird meistens der Fall sein. Schablonenmäßig die behördlichen Verordnungen auszuführen, ist hier verkehrt. Denken Sie sich ein masernkrankes Kind von vermögenden Eltern, die ein Haus allein bewohnen: es ist vollständig isoliert, hat eine besondere Person zur Pflege, die mit anderen nicht verkehrt; jedoch nach dem Buchstaben des Gesetzes müssen die Geschwister die Schule meiden. Denken Sie sich auf der anderen Seite ein erkranktes Kind von weniger bemittelten Eltern, die in einer sogenannten Kaserne mit zwei, drei Wohnungen in jedem Stockwerk wohnen. Hier ist eine Trennung nicht möglich. Die Geschwister bleiben zu Hause, die Kinder der Nachbarfamilie aber nicht, und die letzteren verkehren und spielen mit den ersteren. Die gesetzlichen Bestimmungen erweisen sich als ohnmächtig. Ich kenne nur ein durchgreifendes Mittel: die Schule oder die Klasse, in der ein derartiger Krankheitsfall vorkommt, sofort so lange zu schließen, als die sogenannte Incubationszeit dauert, das wäre für Scharlach etwa 8 Tage, für Masern 14."

„Schlimm steht es auch mit dem Schutz gegen Tuberkulose. Ein mit mäßigem Katarrh behafteter Schüler kann tuberkulös sein, ohne daß man das schon nachweisen kann. Tröstlich ist nur, daß die Uebertragung hier nicht so leicht möglich ist, wie bei Scharlach oder Masern. Es sollte aber ein gemeinsames Trinkgefäß an den Trinkwassergelegenheiten nicht geduldet werden. Jeder Schüler kann seinen eigenen Trinkbecher bei sich haben, und soll diesen ebenso wenig verleihen, wie seine Zahnbürste."

„Wie verhält sich's aber mit dem Erkennen von Krankheiten durch die Lehrer? Wie es indolente Kinder gibt, so auch indolente Eltern. Ist mir doch ein Fall bekannt, wo ein Kind fast eine Woche lang an Diphtheritis erkrankt war, ohne daß es bemerkt wurde. Solche Fälle können sehr verhängnisvoll werden. Ein Lehrer kennt seine Schäflein, eine Veränderung im Verhalten eines Schülers wird er wohl bemerken, wenn auch nicht bei 40 oder mehr Schülern. Sind äußere Zeichen, irgend ein Ausschlag z. B., bemerkbar, so wird er solche noch leichter wahrnehmen. In solchem Falle sollte er seine Beobachtung kurz den Eltern mitteilen, die hierfür nur dankbar sein werden, dankbarer als für die verhängnisvollen Mitteilungen: Ihr Sohn hat 1 Stunde Arrest erhalten u. ä."

Bezüglich der Ferienfrage sprach sich Dr. V. dahin aus, daß Ferien von längerer Dauer als vier Wochen für die Schüler eher schädlich als nützlich seien. „Dagegen sollte der Unterricht nicht länger als 8 Wochen ununterbrochen stattfinden. Selbst einige wenige Tage Ferien sind von großem Vorteil. Im Sommersemester liegt die Sache ja günstig, allein im Winter um so schlimmer. Man denke an die Zeit vom Dreikönigstage bis Palmsonntag, wenn Ostern spät fällt. Das können 14 Wochen sein. Wie wohltätig waren da [früher in Frankfurt] die wenigen freien Tage um Fastnacht. Auch das Vierteljahr von Herbst bis Weihnachten ist zu lang. Ich schlage vor, diese Zeit durch mehrtägige Ferien, ebenso die zweite Hälfte des Wintersemesters durch eine Woche Ferien etwa in der Mitte dieser langen Zeit zu unterbrechen. Der scheinbare Verlust an Lehr- und Lernzeit würde sicherlich eingebracht durch die aus einer erfrischenden Ruhe hervorgehende vermehrte Leistungsfähigkeit." Hier wird wohl Einiges Manchen zum Widerspruch reizen, ebenso in dem folgenden auf die tägliche Ruhezeit Bezüglichen.

„Es gibt hoffentlich jetzt keine nennenswerte Opposition mehr, die das Wegfallen des Nachmittagsunterrichts in den höheren Schulen namentlich

in den großen Städten bekämpfte. Es ist dankbar anzuerkennen, daß die Lehrerkollegien mit aller Energie diese Wohltat den Schülern verschafft haben. Einzelne Leute gibt es allerdings noch, die nicht wissen, was sie mit ihren Kindern an den schulfreien Nachmittagen anfangen sollen und die sie gern in die Schule schicken möchten, damit sie ihnen aus dem Wege sind; allein hiergegen ist zu betonen, daß die Schule eine Unterrichts-, aber keine Kinderbewahranstalt ist.[1]) — Ich hätte indes nichts dagegen, wünsche es sogar, daß für die Schüler der unteren Klassen, etwa bis Tertia, fakultative Arbeitsstunden zur Lösung der Schulaufgaben an den Nachmittagen im Schulgebäude unter Aufsicht eines oder mehrerer Lehrer eingerichtet würden. Diese Einrichtung, die an anderen Orten besteht, wäre wohl des Versuchs auch bei uns wert."

„Großen Vorteil bieten auch in hygienischer Beziehung gemeinsame Spaziergänge, die zugleich für den Unterricht verwendet werden können." Für Sommernachmittage seien kurze Ausflüge ins Freie zweckmäßig, in Feld und Wald der nächsten Umgegend der Stadt, für Winternachmittage die Besichtigung von Sammlungen u. s. w.: auf diese Weise könne man dem Vorschlage praktisch näher treten, der Kunst im Schulunterricht ihren wohlverdienten Platz einzuräumen, und auch die Naturwissenschaften würden dann eine lebendigere und wertvollere Berücksichtigung finden. Dr. B. erklärte dabei, nicht auf dem Standpunkte derer zu stehen, die den naturbeschreibenden Unterricht in den Gymnasien besonders gepflegt wissen wollten, und erinnerte an eine Aeußerung, die der berühmte Chirurg Billroth 1876 in seiner kulturhistorischen Studie „über das Lehren und Lernen der medizinischen Wissenschaften" getan und die folgendermaßen lautet: „Ich bin nicht der Ansicht, daß den Naturwissenschaften auf Kosten der alten Sprachen ein erheblich größeres Feld eingeräumt werden sollte, wenn auch die Methode des Unterrichts mancher Verbesserung fähig ist. Es genügt, von der Naturgeschichte die allgemeinsten Vorstellungen und Anschauungen zu erwecken; wer Talent und Neigung dazu hat, wird dies mit Lebhaftigkeit erfassen und später fortbilden. Chemie halte ich für Gymnasien, soweit es die künftigen Mediziner betrifft, für völlig entbehrlich. Von Physik ist das zu lernen nötig, was zur physikalischen Geographie, die ernst zu treiben ist, gehört.

1) Die Meinung, daß es jetzt keine nennenswerte Opposition mehr gebe, die das Wegfallen des Nachmittagsunterrichts in den höheren Schulen bekämpfe, ist irrig. Auf der Berliner Dezemberkonferenz im Jahre 1890, wo die Sache eingehend erörtert wurde, wurde bei der schließlichen Abstimmung die Frage, ob überall der wissenschaftliche Unterricht auf den Vormittag zu verlegen sei, mit 23 Stimmen (worunter die von Albrecht, Helmholtz, Frick, Jäger, Paulsen, Schrader, Zeller waren) gegen 15 verneint, und ebenso wurde der danach gestellte Antrag, den wissenschaftlichen Unterricht „nach Möglichkeit und je nach den örtlichen Verhältnissen auf die Vormittagsstunden einzuschränken", von der Mehrheit abgelehnt. Aber auch seitdem hat die Opposition gegen solche Stundenplangestaltung nicht aufgehört. Als man auf der Berliner Junikonferenz 1900 die Sache wieder erwog, ist wieder dem Antrag, daß der Unterricht möglichst an allen Nachmittagen wegfalle, von der Majorität der Konferenzmitglieder nicht zugestimmt worden. Bemerkenswert ist mir ferner erschienen, daß in dem Staat, wo man wegen der geringeren Zahl obligatorischer Stunden in den Gymnasien am ehesten in der Lage wäre, wenigstens allen allgemeinverbindlichen wissenschaftlichen Unterricht auf den Vormittag zu legen, in Bayern, dies nicht geschehen ist, daß man dort teilweise dem Vormittag nur drei Stunden gibt und andere dann notwendigerweise dem Nachmittag zuweist (womit, wenn wir nicht irren, auch der bei Beratungen über Fragen der Schulhygiene zugezogene Pettenkofer sich einverstanden erklärte). Wir haben die Ansicht, daß diese Angelegenheit nicht generell, sondern nach lokalen Verhältnissen verschieden zu regeln ist, und daß der Wegfall des Nachmittagsunterrichts zwar sicher eine Wohltat für die Lehrer ist, aber keineswegs immer eine für die Schüler. Denke ich an meine eigene Schülerzeit zurück, wo regelmäßig viermal in der Woche auch in heißen Monaten nachmittags von 2–4 Uhr Unterricht war, woran sich auch noch öfters eine fakultative dritte Stunde schloß, so meine ich, wir Schüler würden es damals garnicht verstanden haben, wenn Jemand uns gesagt hätte, es sei uns damit zuviel, etwas Gesundheitswidriges zugemutet. Sollte die gegenwärtige Generation körperlich so anders geartet sein? U.

Neben physikalischer Geographie halte ich nichts für bildender für den späteren Mediziner, als Geschichte. Für meine Vorstellung von wissenschaftlicher Tätigkeit sind Geschichte und Forschung so untrennbar verbunden, daß das eine ohne das andere für mich nicht denkbar ist."

Sodann kam der Vortragende auf eine Frage zu sprechen, welche vor kurzem die Geister in Frankfurt sehr bewegt habe, die des täglichen Schulbeginns. „Wir müssen hierbei das Leben der Großstadt, das seinen Tagesmittelpunkt mehr und mehr nach dem Nachmittag und Abend hin verschoben hat, besonders berücksichtigen. Es gab eine Zeit, da war das Mittagessen auf 11 Uhr festgesetzt; später wurde es auf 12 Uhr gerückt; heute ist die Mittagsstunde auf $^1/_2$2 oder 2 verschoben. Aehnlich ist es mit dem Abend. Um 9 ist das Leben in den Straßen noch sehr rege und lärmend. Die Straßenbahnen sind um 12 Uhr nachts in den Hauptlinien noch voll besetzt von Männern und Frauen auch der besseren Stände. Die Kinder, die früher um 7 zu Bett gebracht wurden, kommen jetzt erst um 8 oder noch später zur Ruhe. Wollen Sie es forcieren und zehn- bis zwölfjährige früher zu Bett bringen, so hat das nur einen scheinbaren Erfolg, da die Kinder doch erst später einschlafen, ein höchst verderblicher Mißstand. Jüngere Schüler bedürfen nun im Minimum 9—10 Stunden Schlaf. Nach Beobachtungen in meiner ziemlich ausgebreiteten Klientel haben die Kinder durchschnittlich erst um 7 ausgeschlafen. Beim Siebenuhrschulbeginn müssen sie aber spätestens um $^1/_2$6 geweckt werden, und ein Kind, das geweckt werden muß und zwar mit einiger Mühe, hat eben noch nicht ausgeschlafen. Die Folge pflegt zu sein: sie stehen doch später auf, kleiden sich dann in Hast an, begnügen sich mit einer Katzenwäsche, stürzen eine Tasse Kaffee hinunter, raffen ihre Bücher zusammen, würgen noch unterwegs ein Brödchen in den Magen und rennen ohne jegliche Sammlung zur Schule, wo sie dann abgehetzt gerade noch mit dem letzten Glockenschlage ankommen. Das ist das Durchschnittsbild nach meinen Erfahrungen. Wie anders ist es, wenn das Kind im Sommer um $^1/_2$7 aufsteht, nach sorgfältigem Ankleiden in Muße frühstückt, auch wohl nochmals einige seiner Schulaufgaben ansieht und dann mit reichlich bemessener Zeit für den Schulweg ohne Hast rechtzeitig einige Minuten vor 8 in der Schule eintrifft! Ich empfehle demgemäß im Sommer 8 Uhr, im Winter 9 Uhr für den Schulbeginn. Ich habe mit Vätern gesprochen, die bei der stattgehabten Umfrage für Siebenuhrbeginn gestimmt hatten und die von dem Treiben ihrer Kinder vor der Schule nichts wußten, warum? — nun weil sie eben selbst noch bis 7 oder länger schlafen und die fragliche Sorge der Mutter oder den Dienstboten überlassen.[1]) —

1) Auch die Frage des Schulbeginns kann, glaube ich, nicht generell beantwortet werden, und hier machen einen Unterschied nicht bloß lokale Verhältnisse, sondern zugleich die verschiedenen Altersstufen. Daß für viele, vielleicht die meisten Schüler der untersten Gymnasialklasse die Siebenuhrstunde im Sommer, zumal wenn sie einen längeren Schulweg zurückzulegen haben, zu früh ist, haben mich manche Gespräche mit Aerzten und Eltern belehrt, und ich habe es deswegen in den letzten Jahren meiner direktorialen Tätigkeit vermieden, diese Stunde für die VI anzusetzen. Sehr treffend hat die Bedenken gegen eine Beschränkung des Morgenschlafs der Kinder durch zu zeitigen Schulbeginn unter anderen auch ein schweizerischer Arzt, Dr. F. Schmuziger, Mitglied der Schulpflege Aarau, in einem voriges Jahr von ihm abgegebenen Gutachten dargelegt. Ganz anders dagegen steht es mit den Schülern der mittleren und oberen Gymnasialkurse. Für diese scheint es uns geradezu eine Wohltat, wenn sie genötigt werden, im Sommer um 7 Uhr in der Schule zu erscheinen, und falls Jemand von Haus aus etwa mit der Schlafkurve begabt sein sollte, bei der am tiefsten gegen Morgen geschlafen wird, so ist diese, möchte ich glauben, in jungen Jahren durch Gewöhnung stets mit der Kurve zu vertauschen, bei der der festeste Schlaf auf die Zeit vor Mitternacht fällt. — In bester Erinnerung ist mir aus meiner Schultätigkeit in der Schweiz, daß ich sechs Jahre lang im Sommer oberen Gymnasialklassen täglich von 6—7 früh eine (obligatorische) Stunde gab und im Winter von 7—8. Die Schüler waren durchaus frisch, auch solche, die einen Schulweg von mehr als einer halben Stunde aus einem benachbarten Ort zurückzulegen hatten.

Der Einwand, daß dann die Stunde von 12—1 im Sommer zum Unterricht benutzt werden muß, wo oft große Hitze herrscht, und daß im Winter die von 1—2 doch zu spät sei, ist allerdings berechtigt. Deswegen möchte ich folgenden Vorschlag machen."

„In Rücksicht darauf, daß die Gehirntätigkeit durchschnittlich sich nicht länger als 35—40 Minuten, ohne zu ermüden, auf denselben Gegenstand konzentrieren kann, schlage ich vor, die Unterrichtszeit für einen Lehrgegenstand nicht, wie seither, auf 50, sondern auf 40 Minuten festzusetzen. Dann würde die erste Lektion von $8—8^{40}$ währen, sodann eine Pause bis 8^{50} folgen, ferner die zweite Lektion bis 9^{30}, Pause bis 9^{40}, die dritte L. bis 10^{20}, Pause bis 10^{30}, die vierte L. bis 11^{10}, Pause bis 11^{20}, die fünfte und letzte L. bis 12 Uhr, und ähnlich würde im Winter der Unterricht von 9—1 Uhr dauern. In den wenigen Fällen, wo ein Gegenstand, z. B. ein Klassenaufsatz, nicht in 40 Minuten erledigt werden kann, können zwei Stunden zusammengelegt werden. Ich bin indes überzeugt, daß das Resultat der zweiten Hälfte minderwertig sein wird. — So bekämen wir wöchentlich 30 Unterrichtsstunden zu je 40 Minuten. Benützen Sie die freien Nachmittage noch zu Unterrichtszwecken auf Wanderungen in der oben erwähnten Weise, ich sollte denken, es müßte auch so der Zweck erreicht werden können. Es ist schon so manches Mal von Sachverständigen ein Vorschlag als unmöglich durchführbar bekämpft worden, und doch ist der Versuch später wohlgelungen. Ich erinnere nur an die Kämpfe um Einführung der zweijährigen Militärdienstzeit. Lassen Sie uns doch frei werden von schablonenhafter Gewohnheit, wenn sie nicht mehr in die Zeit paßt. Wir wollen die Schüler zu wohlunterrichteten, idealdenkenden Menschen und zu festen Charakteren heranbilden, nicht zu einem studierten Proletariat, sondern zu Gliedern eines Standes, der an hervorragendem Platz eine führende, einflußreiche Stellung im Volksleben einnimmt, aber auch verdient, fest und treu in dem Beruf, dazu er berufen ist, wie der Apostel Paulus schreibt". [1])

---

1) Gegenüber der hier vorgeschlagenen Verkürzung der Unterrichtsstunden kann der Unterzeichnete nicht umhin starke Bedenken zu äußern. Denn in der Tat handelt es sich hier nicht um eine Aenderung äußerlicher Art, an der keinen Anstoß nehmen darf, wer sich von „schablonenhafter Gewohnheit" freigemacht hat. Freilich ein-, zweimal 10 Minuten weniger, was bedeutet das? Aber die tägliche oder doch wöchentlich mehrmals vorgenommene Subtraktion dieser Minutenzahl ergibt schließlich eine recht erkleckliche Zeitverminderung. Der lateinische Unterricht in den Tertien des Reformgymnasiums würde z. B., wenn die einzelne Stunde nicht mehr 50, sondern 40 Minuten haben sollte, wöchentlich über 10×10 Minuten weniger verfügen, also zwei Lektionen von der gegenwärtig geltenden Dauer verlieren; und die nur mit zwei wöchentlichen Stunden ausgestatteten Lehrfächer, die ihre Zeit zusammenhalten müssen, um bestimmte Ziele zu erreichen, würden sogar noch empfindlicher durch die Verkürzung berührt werden. Es würde auch nicht bloß ein Minus von Wissen in den sprachlichen und realen Unterrichtsgegenständen mit dieser Beschneidung der Dauer der einzelnen Lektionen verbunden sein. Der Unterricht hat ja keineswegs bloß den Zweck, den Schülern gewisse Kenntnisse beizubringen, sondern er soll zugleich ihre Kräfte durch allerlei Uebungen entwickeln und fördern; er soll ferner besonders in den obersten Klassen (aber keineswegs nur in ihnen) Raum für eine dialogische Behandlungsweise von aufstoßenden Fragen haben, soll den Schülern die Möglichkeit gewähren, nicht nur das Gelernte zu reproduzieren, sondern gefragt oder ungefragt ihre Meinungen auszusprechen und etwaige Zweifel und Einwände vorzubringen. Auch all dies würde notwendig durch die Verkürzung der Lektionendauer wesentlich beeinträchtigt werden. Und wenn der Vortragende seinen Vorschlag damit zu begründen sucht, daß die Aufmerksamkeit der Schüler durchschnittlich nicht länger als 35 bis 40 Minuten, ohne zu ermüden, auf denselben Gegenstand konzentriert bleiben kann, so ist zu bemerken, daß die Mehrzahl der Schulstunden durchaus nicht so verläuft, daß die Schüler einzelnen Gegenständen fortwährend die angespannteste Aufmerksamkeit zuwenden, auch nicht so verlaufen kann, daß vielmehr, auch wenn die Klasse nur 20 Schüler zählt, mit Notwendigkeit für den Einzelnen oft Minuten sehr verminderter oder gar keiner Anstrengung eintreten. U.

Im Folgenden wies der Vortragende auf die Verwerflichkeit der nunmehr wieder abgeschafften Abschlußprüfung hin, die gerade in die Zeit der wichtigsten körperlichen Entwicklungsperiode der Knaben gefallen sei, eine Zeit, für welche eher Erleichterung am Platze sei, als die mit einem bevorstehenden Examen verbundene Arbeitsvermehrung, Sorge und Angst. Denn nichts schädige die Gesundheit, die Ernährung, den Schlaf, den jugendlichen Frohsinn, die geistige und körperliche Aufnahmefähigkeit mehr, als Sorge, Kummer und ein böses Gewissen. Und in gleicher Weise sprach sich Dr. V. verwerfend gegen die Maturitätsprüfung als eine Quelle von Sorgen und Seelenkämpfen aus, aber auch aus anderen Gründen. „Das Urteil des Lehrerkollegiums muß mehr bedeuten, als die doch oft dem Zufall unterworfenen Resultate eines Reifeexamens. Fällt diese Einrichtung, die wir hier in Frankfurt erst etwas über 30 Jahre lang kennen, dann wird auch die individuelle Behandlung der Schüler im Unterricht in ihr notwendiges Recht treten. Diese individuelle Behandlung des Schülers nach seinen Fähigkeiten sowohl wie nach seinen Neigungen ist eine der dringendsten Forderungen namentlich der oberen Klassen." Das Wort des früheren Frankfurter Gymnasialdirektors Tycho Mommsen: „Seit wir das Maturitätsexamen einführen mußten, gehen nicht mehr so viele bedeutende Männer aus dem Frankfurter Gymnasium hervor", enthalte doch eine Wahrheit, meinte der Vortragende und knüpfte daran die Erwähnung einer Reihe hervorragender Gelehrter des verflossenen Jahrhunderts, die Schüler der Anstalt waren und sich auf den verschiedensten Gebieten auszeichneten, sowie die Nennung zweier wohlbekannter Politiker der Gegenwart, die gleichfalls dem alten Frankfurter Gymnasium ihre Vorbildung verdanken, des Botschafters Marschall von Bieberstein und des Reichskanzlers Grafen Bülow. Das Lehrerkollegium der Schule sei damals nicht bedeutender gewesen, als die jetzigen es seien; aber es sei freier gewesen, seine Tätigkeit und seine Kritik nicht abhängig und beeinflußt vom grünen Tisch. Endlich meinte der Vortragende: wenn die letzten Schuljahre sich für die Schüler sorgenfreier gestalteten, so werde eine frühere Entscheidung derselben für ihren künftigen Beruf eintreten, und es werde schon in den oberen Klassen hierauf Rücksicht genommen werden können. Die jungen Leute aber würden die Anstalt nicht mit dem Bewußtsein verlassen, einen unliebsamen Zwang losgeworden zu sein, sondern mit wehmütigem Gefühle und würden als Studiosi noch gern mit der Schule und deren Lehrern in Berührung bleiben.[1])

1) Gegen die Abschlußprüfung haben auch wir uns wiederholt ausgesprochen, allerdings nicht so sehr aus hygienischen, als aus didaktischen Gründen. Die Frage des Fortbestehens oder Fallenlassens der Abiturientenprüfung ist auf der Berliner Dezemberkonferenz in eingehendster Weise von Hartwig, Jäger und Klix erörtert worden (von dem Erstgenannten mit besonderer Rücksicht auf den früheren Brauch in Frankfurt a. M.), und das Ergebnis der Referate und der Diskussion war, daß für Beibehaltung der Prüfung Alle mit einer Ausnahme stimmten, daß aber zugleich eine Vereinfachung des Examens empfohlen und hernach auch verwirklicht wurde. Auch uns erscheint dieser Mittelweg als das Richtige. Daß bei verkehrter Praxis die Reifeprüfung mit starken Uebelständen verbunden ist, kann nicht bezweifelt werden; aber noch größere würden bei ihrem allgemeinen Wegfall sicher eintreten. Gegen die von Herrn V. vorgebrachten Argumente möchte ich nur dies hier noch bemerken. Die Bestrebung, den Schülern aus hygienischem Grunde möglichst alle Sorgen zu ersparen, ist m. E. nicht richtig: es erscheint mir vielmehr als eine erziehliche Aufgabe des Gymnasiums, seine Zöglinge auf das spätere Studium und Berufsleben auch in der Beziehung vorzubereiten, daß sie lernen, solche Sorgen auf sich zu nehmen und durch strenge Pflichterfüllung zu überwinden. — Daß beim Wegfall der Prüfung und bei einem höheren Grade der Individualisierung in der obersten Klasse die jungen Leute sich früher definitiv für einen bestimmten Beruf entscheiden würden, halten wir für durchaus unwahrscheinlich, wenn wir bedenken, daß die Berufswahl keineswegs allein durch die Neigung für gewisse Lehrgegenstände bestimmt wird und wie häufig ein Schwanken noch in den ersten Semestern nach dem Verlassen der Schule stattfindet. Auch muß dem Individualisieren in der obersten Klasse nicht minder, als in den anderen, aus moralischem Grunde eine entschiedene Grenze

Die vorstehenden, von warmem Interesse für die Schule zeugenden und anregenden Ausführungen des Sanitätsrats Vömel haben, wie uns mitgeteilt wurde und wohlbegreiflich ist, teilweise eine lebhafte Diskussion hervorgerufen. Von ihrem Verlauf aber haben wir nicht nähere Kunde erhalten. Mit deshalb erlaubten wir uns, in Anmerkungen hier und da unsere Ansicht zu sagen.

In bezug auf die vielfach sonst, aber nicht von Herrn Vömel erörterte Frage, ob die gymnasiale Jugend im allgemeinen mit häuslichen Arbeiten für die Schule überbürdet sei, bitten wir die betreffende Mitteilung gegen Ende des vorliegenden Hefts zu beachten.

Schließlich benutzen wir die Gelegenheit, hier auf drei Bücher jüngeren Datums hinzuweisen, die hervorragende Bedeutung für die Frage der Schulhygiene besitzen.

Zwei sind in dem Verlag erschienen, der sich wohl überhaupt in den letzten Jahrzehnten am meisten verdient um die Literatur über körperliche Ausbildung der Jugend gemacht hat, in dem von R. Voigtländer in Leipzig. Das eine trägt den Titel: „**Unser Körper**, Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen", und ist von dem wohlbekannten Dr. med. **F. A. Schmidt** in Bonn verfaßt (erste Auflage 1899, zweite, vermehrte 1903. 643 Seiten mit 557 Abbildungen und einem der Benutzung trefflich dienenden Sachregister. Preis 12 Mk.). Das andere ist betitelt: „**Schulgesundheitspflege** von Dr. med. **K. Schmid-Monnard** und **Rudolf Schmidt** (der erstere ist Arzt in Halle a. S., der letztere Schuldirektor in Leipzig. 1902. 184 Seiten, Preis 2,40 Mk.).

Und ein vierter des gleichen Namens, **Fr. Schmidt**, Direktor des Gesundheitsamtes in Bern, gab 1902 bei Zürcher und Furrer in Zürich „**Die schulhygienischen Vorschriften in der Schweiz**" heraus (170 Seiten). Hier kann man sich darüber belehren, wie in den verschiedenen Teilen eines Landes, das vielen anderen in schulhygienischen Erwägungen und Maßregeln voranging, im Einzelnen durch Vorschriften Fürsorge in dieser Richtung getragen ist, hinsichtlich der Schulbauten, des Turnens, Spielens, Badens, Schwimmens, der Schulausflüge, der Handarbeit, der ansteckenden Krankheiten und noch mancher anderer Dinge.

Am 23. Mai v. Js. hielt der Stadt-Architekt Dr. **Julius Hülsen** vor der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins und zwei anderen Schulmännervereinen, die sich zu diesem Zweck miteinander verbunden hatten, einen Vortrag über **die deutschen Ausgrabungen in Milet**, bei denen er im Herbst 1901 mitgewirkt hatte. Das Frankfurter Intelligenzblatt vom 24. Mai brachte darüber folgenden Bericht:

„Erst vor kurzem hatte der Vortragende vor drei anderen Vereinen über die Arbeiten zur Wiederaufdeckung dieser antiken Hauptstadt Kleinasiens, welche sich der regsten Anteilnahme des Kaisers erfreuen und von der Generaldirektion

---

gezogen sein. Einem Schüler nicht bloß gestatten, sich mit gewissen Fächern besonders eifrig zu beschäftigen, sondern auch andere stark zu vernachlässigen, würde auf ihn und seine Kameraden notwendig einen demoralisierenden Einfluß üben. — Und auch die zuletzt an den Wegfall des Abiturientenexamens von dem Vortragenden geknüpfte Hoffnung halten wir für illusorisch. Wohl jeder Abiturient, ebenso der, welcher einfach durch Urteil des Lehrerkollegiums reif erklärt ist, wie der, welcher durch das Feuer eines Examens gegangen, wird sich des Uebergangs zu größerer Selbständigkeit freuen. Das ist naturgemäß. Wo aber wirklich Groll gegen Schule und Lehrer anstatt Dankbarkeit und Anhänglichkeit vorhanden ist (die doch nicht etwa seltene Ausnahmen sind), da hat er seinen Grund gewiß nicht besonders im Rückblick auf das Examen, das man zu bestehen hatte, würde also auch nicht mit diesem Examen verschwinden. U.

der preußischen Museen unter Leitung des Direktor Dr. Theodor Wiegand vorgenommen werden, berichtet und einen Ueberblick über die Geschichte von Ausgrabungen überhaupt und über das bisher in Milet seit 1899 Geleistete gegeben, das in Anbetracht davon, daß es nur drei Herbstkampagnen mit einem Ausgrabungsbetriebe von zusammen 7 Monaten waren, alle Erwartungen übertroffen hat. Diesmal stellte der Vortragende die überraschenden Ergebnisse, welche die Aufdeckung des Buleuterions, des Rathauses der Stadt, und des großen Wasserschlosses, des Marktbrunnens geliefert hat, in den Mittelpunkt seiner Ausführungen und wies an Hand von Lichtbildern nach, wie bei diesen beiden hervorragenden Vertretern antiker Profan-Baukunst durch sorgfältige Methode der Grabung und der architektonischen Rekonstruktion es möglich geworden ist, ein in allen Einzelheiten gesichertes Bild ihrer Außenseite und ihrer inneren Einrichtung zu erhalten und damit die Kenntnis antiker Städtekultur bedeutend zu erweitern. Bei beiden Bauten fanden sich zum Glück noch alle den Aufbau ergebenden Werkstücke vor, sodaß hier die Rekonstruktion ohne Zuhilfenahme von eigener Erfindung seitens der Architekten durchgeführt werden konnte, ein in der archäologisch-baulichen Forschung seltener Fall. Das Buleuterion, ein Bau des dritten Jahrhunderts v. Chr., dessen glänzende Rekonstruktion und Aufnahme Regierungsbaumeister H. Knackfuß bei der letzten Kampagne in Milet ausgeführt hat, ist ein rechteckiger stattlicher Marmorbau mit einem hohen Sockelgeschosse, in welchem die Eingänge liegen, und darüber einer Säulenstellung von ionisch kannelierten Halbsäulen mit dorischen Kapitälen, deren Echinos einen plastisch gearbeiteten Eierstab aufweist. Das darüber liegende mächtige dorische Gebälk war wie der ganze Bau bemalt; einzelne Teile sind mit den Farben in vortrefflicher Erhaltung gefunden worden. Zwischen den Halbsäulen des Obergeschosses waren große Fenster angebracht, abwechselnd mit dekorativen Rundschilden. Letzteren Schmuck weist auch das in der Nähe Milets liegende Heroon von Ta-Marmara auf, welches durch Direktor Wiegand ausgegraben und ebenfalls von Herrn Knackfuß rekonstruiert worden ist; auch an dem letzteren finden sich noch größere Reste der Bemalung. Das Innere des Buleuterions wird von dem theaterartigen, aus halbkreisförmig übereinander ansteigenden Sitzreihen gebildeten Sitzungsraum für etwa dreihundert Menschen eingenommen. Die Orchestra hat einen Durchmesser von etwa 8 m. Die Sitzstufen werden durch vier radial ansteigende Treppen in drei Keile zerlegt. Der Bau war von einem Satteldache überdeckt, dessen eigenartige Giebel auf den Schmalseiten lagen. Oestlich von dem Buleuterion erstreckt sich ein geräumiger, von Säulenhallen umschlossener Vorhof, in dessen Mitte ein großer Altar von 9,50 m Länge und 7,25 m Breite mit metopenartig verteilten Reliefs gefunden wurde. An der Ostseite des Altarhofes erhebt sich ein 11 m breites Prachttor korinthischen Stiles, dessen Wände mit wichtigen Inschriften bedeckt sind und dessen Fries mit Waffenstücken in der Art des bekannten pergamenischen Frieses vom Athenaheiligtum geschmückt ist. An diese imposante Hofanlage stößt nach Norden ein mächtiger hellenistischer Hallenkomplex, der sich bis an den 11 m breiten Kai des Hafens erstreckt".

„Etwa 200 m östlich vom Buleuterion erhebt sich der große römische Prachtbrunnen auf dem Markte, der monumentale Abschluß der römischen Bogenwasserleitung, dessen Aufnahme und Rekonstruktion Dr. Hülsen ausgeführt hat. Die Römer nannten derartige Anlagen Nymphäen oder Septizonien. Reste derartiger Gebäude sind auch in Rom, Nordafrika und im Süden Kleinasiens noch erhalten, ohne uns aber ein so gesichertes und vollständiges Bild wie in Milet zu geben. In dem Oberstocke des zweigeschossigen, etwa 19 m breiten Gebäudes lag das große Reservoir, von dem aus das Wasser in ein zu ebener Erde der Façade vorgelagertes Sammelbassin ablief. Die Façade war in beiden

Geschossen mit je fünf weit vorspringenden, reich mit Gesimsen und Ornamenten ausgestatteten Tabernakeln aus buntfarbigem, rotem und grünem Marmor geschmückt, unter und zwischen welchen in Nischen zusammen 18 Marmorfiguren, Götter und Nymphen, aufgestellt waren, über deren untere Reihe das Wasser in Kaskaden herablief. Vor dem großen Bassin lag ein niedrigeres Schöpfbassin. Auch die vortreffliche technische Anordnung des Röhrenwerkes in den gewölbten Brunnenkammern ist durch die Ausgrabung bloßgelegt worden. Den oberen Abschluß der Prachtfaçade bildeten eigenartige Wasserband-Ornamente von großem Maßstabe."

„Außer diesen Gebäuden schilderte der Vortragende die Befestigung der Stadt mit ihren Mauern, Türmen und Toren, namentlich eine in der letzten Kampagne aufgedeckte Toranlage des vierten Jahrhunderts v. Chr., die, dem Trajanstore vorgelagert, von zwei mächtigen Türmen flankiert wird und an der die ausgefahrenen Türschwellen und die bronzenen Pfannen für die Türangeln noch wohl erhalten sind, ferner die zahlreichen archaischen Funde, welche die sogenannte Gotenmauer geliefert hat, und die interessanten hellenistischen Grabbauten der am Schlusse der vorigen Kampagne in Angriff genommenen Gräberstraße, die sich zu beiden Seiten des heiligen Weges nach Didyma erstreckte. Durch die bisherigen Ausgrabungen ist das Stadtgebiet von Milet scharf umgrenzt worden und somit den ferneren Grabungen, die noch etwa sieben Kampagnen bis zur gänzlichen Aufdeckung desselben erfordern werden, ein sicherer Weg gewiesen. Schon sind südlich vom Bouleuterion die Parodos-Mauern des Stadttempels zutage getreten. Das antike Theater, welches als mächtige Ruine von 120 m Front auf einem felsigen Hügel weithin sichtbar, heute das Wahrzeichen der Stätte des einstigen Milet geworden ist und das 20,000 Zuschauer aufnehmen konnte, harrt noch der Ausgrabung seiner Skene, hohe Schutthügel um das Theater herum lassen an dieser bevorzugten Stelle der Stadt noch zahlreiche bauliche Funde und Einzelfunde erwarten."

„Wie verlautet, enthält der diesjährige Staatshaushalt [d. h. der vom Jahr 1902] leider keine weiteren ausreichenden Mittel, um das so erfolgreich begonnene deutsche Unternehmen, das auch in Zukunft der Wissenschaft und Kunst eine Fülle von neuem Materiale liefern wird, in dem bisherigen Sinne fortzuführen; hier könnte durch baldige Zuwendungen aus privaten Mitteln der deutschen Forscherarbeit ein großer Dienst geleistet werden." [1])

2. Aus den Verhandlungen in Hamburg.

Am 13. Dezember vorigen Jahres hielt vor der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins Herr Direktor Professor **Wegehaupt** einen Vortrag über die **Begründung und Entwicklung des Hamburgischen höheren Schulwesens**, über den in den „Hamburger Nachrichten" vom 17. Dezember folgendermaßen berichtet wurde:

Der Redner gab zuerst einen geschichtlichen Ueberblick über die höheren Schulen vor der Reformation, besprach die Einrichtung der 834 von Ansgar gegründeten Marien- oder Domschule, die Stellung des Scholastikus, des

1) Tatsächlich haben die Ausgrabungsarbeiten am 6. Oktober v. Js. unter Leitung des Dir. Dr. Wiegand und unter Assistenz des Baumeisters Knackfuß und des Dr. W. Kolbe wieder begonnen. Südlich vom Bouleuterion ist, wie wir erfahren, ein großer Marktplatz aufgedeckt worden, der durch Marmorhallen von 14 m Breite mit doppelten Säulenreihen eingefaßt war. Hinter diesen befanden sich Verkaufsräume. Die Breite des Platzes beträgt 120 m. Gleichzeitig hat man begonnen das Theater auszugraben. Genaueres hoffen wir später bringen zu können. U.

Rektors oder Scholemeisters, der Locaten (Klassenlehrer) und zeigte, wie die Streitigkeiten, die durch die Ansprüche des Scholastikus zumeist erwuchsen, der seine Herrschaft über alle Schulen der Stadt (die Nikolaischule gegründet 1281) ausdehnen wollte, allmählich dazu führten, mit der kirchlichen Reformation auch eine Neuordnung des Schulwesens einzuführen. Dann besprach der Vortragende die Begründung der gelehrten Schule des Johanneums sowie die Bugenhagensche Kirchenordnung von 1529 und teilte aus ihr verschiedene Proben mit. Eingehender für den Unterricht und für die Disziplin sind dann die Lehrordnung von 1537 und die mit dieser zusammen veröffentlichten Schulgesetze, von denen einige interessante Proben mitgeteilt wurden. Durch die Schulordnung von 1556 wurde die gelehrte Schule in 8 Klassen (gegen 5) eingeteilt und die Zahl der Lehrer vermehrt. Von nicht geringem Einfluß auf die Schule war die 1613 erfolgte Gründung des Akademischen Gymnasiums, dessen Einrichtung ebenfalls auf einem Lieblingsgedanken Bugenhagens beruhte, der in seiner Kirchenordnung ein Lectorium vorgeschlagen hatte: es sollten der Rektor und Subrektor, ferner zwei Juristen, ein Medicus oder Physicus und einige Geistliche mehrere Male in der Woche Vorträge halten. Das Gymnasium war als classis selecta der gelehrten Schule gedacht; der Rector Johannei war auch zuerst bis 1640 Rector Gymnasii. Später änderte sich das, und namentlich zu Zeiten schwacher Direktoren des Johanneums gingen die Schüler zu zeitig auf das Gymnasium über und entvölkerten so die oberen Klassen der Schule. Der bedeutendste Rektor des 17. Jahrhunderts, Joachim Jungius, der 1640 sich vom Schulamt ganz zurückzog und nur das Rektorat des Gymnasiums beibehielt, hat während seines Direktorats die oberste Klasse des Johanneums in 2 Abteilungen geteilt, eine Einrichtung, die dann bis 1782 bestehen blieb. Allmählich löste sich die gelehrte Schule immer mehr aus der engen Verbindung mit der Kirche, in die sie durch die Reformation gekommen war, es wurden neue Lehrgegenstände, wie Geographie und Geschichte, eingeführt oder doch weit eingehender betrieben als früher, aber im Großen und Ganzen blieb die Schuleinrichtung dieselbe: ein Lehrer unterrichtete in einer Klasse in allen Gegenständen, wodurch sich Uebelstände entwickelten, die zu einer Aenderung unbedingt aufforderten.

Diese erfolgte erst unter dem Direktorate von Gurlitt, dem bedeutendsten Direktor des alten Johanneums. Er führte die Fachklassen ein in der Weise, daß für jedes Unterrichtsfach mehrere (5, 4, 3) Klassen eingerichtet wurden, in welche die Schüler nach ihrem Wissen verteilt waren. Es konnte also z. B. ein Schüler im Lateinischen in der 1., im Griechischen in der 3., im Französischen in der 2. Abteilung sich befinden. Diese Einrichtung galt nur für die gelehrten Klassen I—V, und für die diesen parallelgehende kaufmännische Abteilung. Beibehalten dagegen war das Klassensystem für die 3 unteren Klassen (Vorschulklassen oder classes civicae), die sowohl für die gelehrte Schule, wie für die kaufmännischen Klassen die Vorbereitung gewährten. Unter Gurlitt wurde das Johanneum durch Dekret Napoleons vom 29. August 1813 aus dem Hauptquartier Dresden auf Grund des Berichts einer Revisionskommission, der auch der berühmte Cuvier angehört hatte, als Licée d'externes anerkannt. Den unleugbaren Vorteilen des Fachklassensystems, die namentlich in den Leistungen der Schüler, besonders in den alten Sprachen hervortraten, stehen doch auch große Mängel gegenüber: es erforderte viele Klassen, viele Lehrer, und diese waren, für Mathematik und neuere Sprachen besonders, nicht immer leicht zu finden; auch bewirkte der Mangel von Ordinarien, daß der Rektor selbst für die disziplinarischen Kleinigkeiten in Anspruch genommen wurde. Aber Gurlitt war der Mann dazu, diese Einrichtung lebensfähig zu erhalten. Sein Nachfolger, der bekannte Lexikograph Kraft, änderte die Einrichtung sofort und führte wieder das Klassensystem ein, nur anders wie früher; jetzt gab nicht mehr ein Lehrer

den Unterricht in der Klasse, sondern mehrere, mehrfach 9 in einer Klasse; es war also das Fachlehrersystem. Unter dem Direktorate Kraft's nahm das Johanneum gewaltig ab, wozu die Lostrennung der Realschule 1834 (des späteren Realgymnasiums), der die Vorschulklassen angegliedert wurden, teilweise mit beigetragen hat. Dies wurde erst wieder besser während des langen Interregnums, das nach Kraft's Tode Professor Kornelius Müller führte. Unter dem dann folgenden Direktor Dr. Classen füllte sich die Schule weiter, so daß von 1864 bis 1874 die Zahl der Klassen verdoppelt wurde; es wurde deshalb das Parallelklassensystem eingeführt. Auch nötigten in diesen Jahren die politischen Ereignisse dazu, die Hamburgischen Schuleinrichtungen denen der Bundesstaaten mehr konform zu gestalten. Unter dem Nachfolger Classens, dem Direktor Dr. Hoche, wurden dann bei immer steigender Frequenz die Wechselcoeten zuerst am Johanneum eingerichtet, die heute in allen Hamburger Staatsschulen, mit Ausnahme von Cuxhaven, eingeführt sind.

Der Vortrag über „Griechische Kultur in der modernen", den Oberlehrer Dr. Gefffken in der vorjährigen Frühjahrssitzung der Ortsgruppe Hamburg hielt und über dessen Inhalt wir kurz im letzten Heft S. 218 berichtet haben, findet sich mit einigen Auslassungen abgedruckt in den „Grenzboten" vom 25. Dezember 1902 Nr. 52 S. 713—720. U.

Das Reformgymnasium.

Abwehr und Antikritik.

In dem Jahresbericht von Rethwisch XVI. 1902, II 15 bespricht der Professor an der Oberrealschule in Braunschweig, L. Viereck, auch meinen Vortrag: „Das Reformgymnasium mit besonderer Beziehung auf Hamburg", der 1901 bei Herold in Hamburg erschienen ist. In einem Jahresbericht erwartet man eine unparteiische Inhaltsangabe der zu besprechenden Schriften. Wer aber, was hier geschrieben steht, mit meinem Vortrag vergleicht, wird finden, daß Viereck einige Sätze aus ihm herausgreift, die er teils unrichtig, teils verstümmelt wiedergiebt, um dann daran seine polemischen Bemerkungen zu knüpfen. Ich würde auf diese tendenziöse Darstellung nicht aufmerksam machen, wenn nicht die Jahresberichte von Rethwisch sonst in gutem Rufe stünden. Zugleich benutze ich die Gelegenheit, einiges, was in meinem Vortrage nur angedeutet oder kurz gefaßt ist, etwas weiter auszuführen.

Ich habe unter anderem auseinandergesetzt, worauf die Vorgänge der gymnasialen Bildung m. E. beruhen, und daß das Gymnasium trotz aller Schwächen im einzelnen die bewährte Vorbereitungsschule für die Universität geworden sei. Aber auch Unzählige, die nachher einen praktischen Beruf ergriffen hätten, seien ihm in Dankbarkeit zugetan und wüßten zeitlebens seine Vorzüge zu schätzen. Ich hatte dabei an Kaufleute — im Hamburgischen Sinne, — Fabrikanten, Techniker gedacht, deren ich eine ziemliche Zahl kenne, aber ich schrieb dies auch in Erinnerung daran, wie oft von Universitätsprofessoren, die es sowohl mit gewesenen Realgymnasiasten wie Gymnasiasten zu tun haben, hervorgehoben worden ist, daß im Durchschnitt die Gymnasialabiturienten nicht hinter ihren realgymnasialen Kommilitonen zurückstünden, sondern sie sogar nach einigen Semestern meistens überflügelten. Mir war ferner die Zusammenstellung gegenwärtig, die Direktor Wegehaupt auf Grund der Angaben des „Zentralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen" gemacht hat und die von Dr. med. Rotel-

mann in der „Zeitschrift für Gesundheitspflege“ XIII. Jahrgang 1900, S. 14 ff. verwertet ist. Es bezieht sich diese Statistik auf die Ergebnisse der Prüfung pro facultate docendi. Danach waren die Prozentzahlen für ein Zeugnis ersten Grades in den neueren Sprachen fünfmal in sieben Jahren bei den ehemaligen Gymnasiasten größer als bei den Realgymnasiasten, und nur zweimal kleiner; bei der Prüfung für das höhere Lehrfach in der Chemie und den beschreibenden Naturwissenschaften stehen beide ungefähr gleich; bei der Prüfung in Mathematik und Physik haben sich die aus den Gymnasien hervorgegangenen Kandidaten ihren Kollegen aus Realgymnasien 15 mal in 17 Jahren überlegen gezeigt, während das Gegenteil nur einmal eintrat und einmal die Ergebnisse der beiden Gruppen genau die gleichen waren.

Das sind so einige Punkte, weshalb mir die propädeutischen Vorzüge des Gymnasiums unanfechtbar zu sein scheinen. Ich war dann weiter gegangen und hatte gesagt, daß, wenn das Gymnasium als Ganzes diese Vorzüge besäße, sich davon auch auf den einzelnen Stufen etwas bemerkbar machen müsse, daß sich dann auch schon in den unteren Klassen dieser ihm eigene Bildungswert zeigen müsse. Ich hatte zwei Punkte hierfür angeführt, erstens, daß wegen der Schwierigkeit des Erlernens der lateinischen Sprache viele Schüler schon in den unteren Klassen des Gymnasiums scheiterten, und daß daher das Gymnasium eine auslesende Wirkung übe. Viereck spöttelt darüber und meint, dieser Gedanke sei „eigenartig und neu“. In Wahrheit ist er längst bekannt; von wem er zuerst ausgesprochen ist, vermag ich nicht zu sagen. Ausführlich dargelegt hat ihn in jüngster Zeit Hornemann in einem sehr lesenswerten Aufsatze der Neuen Jahrbücher für Pädagogik 1900.

„Wohin sollen aber die Schüler“ — fährt Viereck dann weiter fort — „an denen das Gymnasium seine auslesende Wirkung geübt hat? Treten sie ins Leben ein, so haben sie die für den bürgerlichen Beruf denkbar schlechteste Vorbildung erhalten. Sollen sie auf eine Realschule gehen? Das können sie nur unter Opfern an Zeit, Kraft und Geld. Doch nein! Der Verfasser führt einen Fall an, der ihm natürlich typisch sein muß. Ein Quartaner eines Hamburger Gymnasiums hat Dank der lateinischen Grundlage in acht Privatstunden soviel Französisch gelernt, wie Realschüler in 480 Schulstunden! Risum teneatis, amici!“

Daß zehn- bis zwölfjährige Knaben, von denen hier allein die Rede war, „ins Leben eintreten“, ist durch die Schulgesetze in Deutschland verboten, was auch Viereck wissen sollte. Was mit ihnen anzufangen ist, habe ich kurz zuvor gesagt, von Viereck wird es aber unterdrückt, damit er wirkungsvoll schließen kann. Ich habe ferner immer nur von Städten gesprochen, in denen mehrere Schularten sich befinden, und so auf S. 5 gesagt: „Fügen sich die Eltern in Serta oder Quarta der Notwendigkeit, den Sohn von dem Gymnasium wegzunehmen und auf eine Realanstalt zu schicken, so kann eine gebildete Mutter in einem Hause, dessen Mittel beschränkt sind, nach Anweisung des Lehrers selbst den Unterricht übernehmen und die Umschulung ohne große Kosten ermöglichen; und solche Fälle sind nicht theoretisch konstruiert, sondern erlebt. Bei einem Tertianer (d. h. wenn Einer in der Tertia eines Reformgymnasiums an dem Erlernen des Latein scheitert) soll die Mutter das schon bleiben lassen.“

Für einen Quartaner ist der Uebertritt weit einfacher, wie ich an einem Beispiel zeigte, das Viereck zu einem Citat aus Horaz begeistert. Dafür, daß sich der dem Gymnasium eigene Bildungswert schon in den Unterklassen zeige, hatte ich nämlich als zweiten Punkt angeführt, daß ein Quartaner nach einem halben Jahre guten französischen Unterrichts in der Klasse ohne häusliche Unterstützung fast so viel Französisch wisse, wie ein Realschüler nach $2^1/_2$ Jahren. Ich habe das in meinem Vortrage als einzelnen Fall, der zu meiner Kenntnis

gekommen sei, berichtet und gesagt, daß der betreffende Schüler nur noch acht Privatstunden nötig gehabt habe, um den Schülern der entsprechenden Realschulklasse gleichzukommen, die in Sexta und Quinta zusammen 480 Stunden Französisch gehabt hatten, „in acht Stunden also hat er die 480 Stunden wett gemacht."

Wenn ich darauf hinwies, daß jener Schüler ein Durchschnittsschüler, der Fall also typisch sei, so war damit gesagt, daß dasselbe Experiment mit andern Schülern gleicher Art wiederholt werden könnte. Tatsächlich kommt nun wohl ein solcher Uebertritt vom Gymnasium zur Realschule auf dieser Stufe selten vor, außer bei sehr unbegabten Schülern. Daher schien mir der Fall besonders bemerkenswert, und er wird wohl auch bei allen unparteiisch Urteilenden den Wunsch erwecken, wenn möglich, durch umfassendere Beobachtung die Sache weiter zu verfolgen. Es verlohnt hierbei darauf hinzuweisen, daß es am Reformgymnasium unmöglich erschien, mit einem zweijährigen Kursus des Französischen auszukommen, um auf dieser Grundlage das Lateinische zu lehren (vgl. Jahrgang XIII unserer Zeitschrift S. 208), daß dagegen im alten Gymnasium nach zweijährigem Lateinkursus das Französische mit bestem Erfolg gelehrt wird. Ausdrücklich sei noch bemerkt, daß ich die Quarta unserer Realschulen im Französischen nicht der Quarta des preußischen Reformgymnasiums gleich setze, denn bei uns fängt in dieser Klasse zugleich der englische Unterricht an, während das Reformgymnasium auch auf dieser Stufe das Französische als alleinige Fremdsprache treibt. — Es wäre übrigens wünschenswert, daß auch auf mathematischem Gebiete von unparteiischen Männern in den mittleren Klassen vergleichende Beobachtungen angestellt würden: es würde dann wohl zum Staunen mancher herauskommen, daß auch hier das Gymnasium — tüchtige Lehrer auf beiden Seiten vorausgesetzt — weit besser ist als sein Ruf in der mißleiteten öffentlichen Meinung. Der Weg, den das Reformgymnasium einschlägt, ist eben, wie wir in Hamburg längst erfahren haben und ich auch in meinem Vortrage angeführt habe, der weit schwierigere, natürlich vorausgesetzt, daß es wie das Goethegymnasium in Frankfurt sich dasselbe Endziel setzt wie das alte Gymnasium. Frankfurter Eltern haben das auch schon herausgefunden und sich dahin erklärt, daß die Knaben nur, wenn sie besonders begabt, auf das Reformgymnasium zu schicken seien. Wo man dagegen darauf verzichtet, dasselbe zu erreichen wie auf dem alten Gymnasium, wie es an andern Orten der Fall ist, da mag man diese Schulart immerhin als leichter ansehen. Rechte Freude daran werden dann aber nur die Gegner der humanistischen Schulstudien empfinden, die in der neuen Schulart Morgenluft wittern für ihre Bestrebungen.

Wenn ich gegenüber der eifrigen Fruktifizierung des Ausspruchs, daß wir junge Deutsche, nicht junge Griechen und Römer erziehen wollen, darauf hinwies, „was die auf dem Gymnasium vorgebildeten Männer 1870 und in der Folgezeit geleistet haben", so glaubt mich V. wunderlicherweise mit der Frage widerlegen zu können: „Waren die von uns 1870 besiegten Männer nicht auch auf dem Gymnasium vorgebildet?" Er redet so, als ob ich den Sieg der deutschen Waffen dem deutschen Gymnasium zugeschrieben hätte, während ich doch nur die Wahrheit zum Ausdruck gebracht habe, daß die ehemaligen Gymnasiasten es 1870 ebensowenig an Vaterlandsliebe und Hingabe haben fehlen lassen, wie irgend Jemand, und daß sie sich auch den nach 1870 an sie herantretenden großen vaterländischen Aufgaben gewachsen gezeigt haben.

Wenn übrigens Viereck die nötigen Kenntnisse besäße, dann würde er sich gehütet haben, die zitierte Frage auszusprechen. Ich will hier nicht darauf eingehen, inwieweit eine Niederlage, wie sie Frankreich 1870 erlitt, nicht blos eine militärische ist, sondern in den gesamten Verhältnissen des Landes begründet erscheint. Das Jahr 1806 kann in dieser Beziehung sehr wohl in Vergleich ge-

zogen werden. Und daß auch die Schüler dabei in Betracht kommen, wer wollte das leugnen? Ausführlich hat über dieses Thema noch kürzlich Edmond Desmolins gehandelt in seiner Schrift A-t-on intérêt de s'emparer du pouvoir? Wohl aber ist darauf hinzuweisen, daß damals in Frankreich das Reformgymnasium existierte, d. h. eine der jetzt von Viereck und Anderen so gerühmten ganz entsprechende Organisation. Ein Exemplar der Art haben wir in dem protestantischen Gymnasium zu Straßburg kennen gelernt, das, als die deutsche Verwaltung in die Gestaltung desselben eingriff, nach und nach in ein Gymnasium nach deutschem Muster umgewandelt wurde. Wie gering infolge des bis dahin geltenden Lehrplans damals die lateinischen und griechischen Kenntnisse in den oberen Klassen waren, das können mit mir noch mehrere Herren bezeugen, die in jenen ersten Jahren nach der Annexion auf diesen Stufen unterrichteten. Und doch galt das Protestantische Gymnasium im ganzen Lande als eine vortreffliche Schule.

Weiterhin hatte ich meine Bedenken darüber geäußert, daß auf dem Reformgymnasium der griechische Unterricht erst in Untersekunda beginne: er müsse da logischer Weise nach Obersekunda verlegt werden, wofür sich schon das Jahr zuvor offiziöse Stimmen ausgesprochen hätten, und das werde dann bald zur gänzlichen Beseitigung des Griechischen führen, eine Befürchtung, wie sie ziemlich allgemein von den Freunden des Gymnasiums geteilt wird. Dazu bemerkt Viereck: „Von solchen Prophezeihungen halte ich nicht viel", und weist darauf hin, daß die Medizin nicht heruntergekommen sei, sondern sich besser entwickelt habe, seitdem sie nicht mehr in lateinischer Sprache gelehrt worden, und daß sich das Wort Eckfteins nicht erfüllt habe, wonach mit dem lateinischen Aufsatz das Gymnasium stehe und falle.

Beide Hinweise haben mit der Sache, um die es sich hier handelt, nichts zu tun. Sollten sie beweisen, daß es falsche Propheten gibt, so wird Niemand das bestreiten. Meine „Prophezeihung" muß aber doch nicht so schlecht sein, denn in demselben Bande, in dem diese Angriffe auf meinen Vortrag stehen, ist S. 6 zu lesen: „Es sollten auf der Unterstufe nirgends mehr als zwei und auf der Oberstufe nicht mehr als drei Fremdsprachen neben einander getrieben werden. Am leichtesten läßt sich das auf den Reformanstalten erreichen, man brauchte hier nur am Gymnasium den Anfang des Griechischen von UII nach OII zu verlegen . . . Man erhielte hiernach in OII 6 Lat., 10 Griech., in UI und OI 6 Lat., 7 Griech., 3 Englisch." Waren also auf dem Reformgymnasium dem Griechischen noch 32 Stunden gelassen, so werden sie hier schon auf 24 vermindert. Und wie mancher, der von diesem Vorschlag hört, wird erfreut ausrufen: Vivat sequens, der weiter subtrahiert! Jedenfalls hätte Viereck sich erst etwas umhören und umsehen sollen, bevor er aus mir unter Anrufung eines Bischofs von Würzburg einen falschen Propheten zu machen suchte.

Schließlich bemerkt V.: „Unbegründet ist auch der Vorwurf gegen die Reformgymnasien, daß sie das Englische nicht zum Pflichtfache machen, sondern es in das Belieben der Schüler stellen, ob sie daran teilnehmen wollen oder nicht. Ist das aber beim Gymnasium alten Stil anders? Die preußischen Lehrpläne von 1891/92 bestimmen S. 74, daß das Englische an den Gymnasien von IIA—IA als wahlfreies Fach gelehrt werden soll." Das Thema meines Vortrags lautete: Das „Reformgymnasium" mit besonderer Beziehung auf Hamburg. Auch in Hamburg gibt es Freunde dieser Schulabart, und zwar sind dies hauptsächlich diejenigen, die den Betrieb der alten Sprachen am liebsten ganz beseitigt sähen und das Reformgymnasium als Uebergang dazu willkommen heißen. Infolgedessen wies ich darauf hin, daß bei Einführung dieser Schulform der in Hamburg obligatorische englische Unterricht nur unter starker Mehrbelastung der Schüler beibehalten werden könne, daß diejenigen aber,

die Hebräisch lernten, dann ganz vom englischen Unterricht ausgeschlossen seien. Ich zeigte also auch an diesem Beispiel, daß mit Einführung des Reformgymnasiums nur eine Verschlechterung bei uns in Hamburg eintreten würde. Wenn ich von den preußischen Lehrplänen hätte reden wollen, so hätte ich nur meinem Bedauern Ausdruck geben können, daß das Englische noch immer nicht zu einem Pflichtfache auf dem Gymnasium gemacht sei. Denn ich halte es allerdings für selbstverständlich, daß jeder junge Deutsche, der einmal zu den Gebildeten gehören will, Englisch lernt, und für ebenso selbstverständlich, daß die Schule dazu Gelegenheit gibt oder vielmehr dazu anhält, aber nicht eine ganze Kategorie künftiger Studierender davon ausschließt, wie es mit den zukünftigen Theologen auf dem Reformgymnasium der Fall ist. Fakultativen Unterricht im Englischen habe ich selbst schon in den sechziger Jahren auf einem preußischen Gymnasium genossen, ohne daß wir dadurch überlastet waren. Daß aber auch der obligatorische Unterricht im Englischen keine Ueberbürdung herbeiführt, dem Betrieb der übrigen Fächer nicht hindernd in den Weg tritt, das beweisen unsere beiden Hamburger Gymnasien, auf denen schon seit Jahrzehnten das Englische obligatorisch gelehrt wird.

Wir meinen, man muß die Sache des Reformgymnasiums für recht bedenklich halten, wenn man zu solchen Mitteln der Argumentation gegenüber einer gegnerischen Schrift glaubt greifen zu sollen, wie die von Viereck angewandten sind.

Hamburg. A. Fritsch.

Im Anschluß an Obiges möchten wir unsere Leser auf einen Aufsatz unseres Kollegen Paul Cauer aufmerksam machen, der im VI. Jahrgang der Neuen Jahrbücher für Pädagogik und auch (mit einem Nachwort) in Sonderabdrücken erschienen ist und den Titel trägt: „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums mit besonderer Berücksichtigung des lateinischen Anfangsunterrichts". Wir freuen uns hier außer anderem unserer Uebereinstimmung mit Cauer in zwei Punkten, erstens in der Betonung des Wertes, den das Zugeständnis eines ebenso erfahrenen wie eifrigen Verfechters des Reformgymnasiums hat, nach dessen Ueberzeugung es in zwei Jahren (in VI und V) schlechterdings unmöglich ist, das Französische auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem Latein als vorbereitende Grundlage zu dienen, entsprechen kann (vgl. Human. Gymn. 1902, S. 108), — und zweitens in dem Urteil über den weiteren Verlauf, den die Reformschulorganisation sicher da nehmen würde, wo sie etwa zur Herrschaft gelangte, und der durch erfreuliche Leistungen, wie sie im Goethegymnasium erzielt sind, keineswegs gehemmt, sondern wesentlich gefördert werden würde (vgl. denselben Jahrgang unserer Zeitschrift S. 209). Uns scheint von den humanistisch gesinnten Verfechtern des Reformgymnasiums durchgängig der Fehler gemacht zu werden, daß sie ihren Blick nur darauf gerichtet haben, zu was für Leistungen man an einzelnen Reformanstalten im Lateinischen und Griechischen gelangt, und die Augen völlig gegenüber den Folgen einer Verallgemeinerung dieser Lehrplanform schließen, die mit Gewißheit nicht bloß aus Erwägungen, sondern aus Erfahrungen vorausgesagt werden können. Die antihumanistischen Verteidiger der Reform sehen wenigstens einen Teil der Folgen, die eintreten würden, und freuen sich dieser Aussicht.

Es sei aber gestattet, hier noch eine Erwägung zu den von Cauer und mir vorgetragenen hinzuzufügen, die meines Wissens auch sonst noch nicht geltend gemacht ist.

Man hört öfter Männer, die nach dem Verlassen des Gymnasiums sich nicht weiter von Berufswegen mit den klassischen Sprachen beschäftigen, darüber klagen, daß sie zwar so leidlich noch lateinische Autoren verstehen, das Griechische aber stark vergessen haben, so daß sie griechische Schriftsteller nicht mehr zu lesen vermöchten; und wenn auch nicht für alle, so doch für die große Mehrzahl der Gymnasiumszöglinge, die sich nicht dem philologischen oder einem damit verwandten Studium zuwenden, mag das zutreffen. Es wäre nun

allerdings sehr verkehrt, deswegen zu meinen, daß diese Männer besser Griechisch garnicht gelernt hätten; es wäre gerade so verkehrt, wie wenn Jemand beklagen sollte, eine eindrucksvolle, lehrreiche Reise in der Jugend gemacht zu haben, weil er sie im Alter nicht wiederholen kann, oder so verkehrt, wie wenn einer bedauerte, mathematischen Unterricht gehabt zu haben, weil er nicht mehr mit den Logarithmentafeln umzugehen weiß. Indes zuzugeben ist, daß es wünschenswert wäre, wenn jeder der später, ohne Philologe zu sein, noch lateinische Autoren zu verstehen vermag, sich auch mit griechischer Literatur in dieser Weise beschäftigen könnte, und man fragt sich: Warum gelingt das eine oft noch, das andere aber den Nichtphilologen nicht eben häufig? Der Grund kann nicht in der größeren Schwierigkeit des Griechischen liegen: eine demosthenische Periode ist nicht schwerer als eine aus der Sestiana zu verstehen, Thukydides ist wenigstens in den erzählenden Kapiteln wesentlich leichter als Tacitus, die sprachliche Ueberwindung eines platonischen Dialogs kostet nicht mehr Mühe als die der Tuskulanen oder von De natura deorum u. s. w. Ich finde den Grund vielmehr in dem Umstand, daß der lateinische Unterricht schon in der Klasse der neunjährigen und vor dem anderen fremdsprachlichen Unterricht begonnen wird. Würde das Griechische die erste Fremdsprache sein und schon in Sexta begonnen werden, so wäre gewiß die Fähigkeit, später noch griechische Autoren zu verstehen, in dem Grade und dem Umfange zu finden, die jetzt nur bezüglich lateinischer Autoren beobachtet werden kann. Wenn nun aber der Beginn des Lateinischen, wie im Reformgymnasium, an die Stelle rückt, wo im Normalgymnasium das Griechische anfängt, so ist meines Erachtens nicht zu zweifeln, daß der Besitz lateinischer Kenntnisse nach dem Verlassen des Gymnasiums in ähnlichem Umfang und Maße unsicher werden und schwinden wird, wie jetzt die Kenntnis des Griechischen. —

Uebrigens hat man sich in Hamburg nicht bloß gegen die Idee des Reformgymnasiums zu wehren, sondern auch gegen eine ganz neue Sorte von Einheitsschule. Die dortige Schulsynode, die aus den Vorstehern und festangestellten Lehrern aller öffentlichen niederen und höheren Schulen und den Vorstehern der nichtöffentlichen Unterrichtsanstalten zusammengesetzt ist und in der den 172 Direktoren und wissenschaftlichen Lehrern der höheren Staatsschulen gegen 1600 Volksschullehrer gegenüberstehen, hat von der Oberschulbehörde geforderte Gutachten zu beraten, kann aber auch selbständige Anträge in Schulangelegenheiten stellen und hat kraft dieser Befugnis am 19. Januar 1899 der Behörde den Entwurf eines Unterrichtsgesetzes überreicht, der eine völlige Umgestaltung des höheren Schulwesens in Hamburg zur Folge hätte. Die große Mehrheit der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen billigt die hier vorgetragenen Vorschläge durchaus nicht, glaubte sich aber dagegen nicht besonders wehren zu müssen in der Ueberzeugung, daß dieser Reformplan nie die Zustimmung der gesetzgebenden Körperschaften erhalten werde. Erst als durch eine lebhafte Agitation weite Kreise der Hamburger Bürgerschaft dafür gewonnen wurden, traten die Kollegen aus ihrer Zurückhaltung heraus. Der diese Oberlehrer umfassende Verein übertrug einem Ausschuß die nähere Prüfung der Sache, und dieser legte den Vereinsgenossen in der Sitzung vom 10. März 1902 eine Reihe von Thesen nebst Begründung vor, welche die Zustimmung der Versammelten fanden und dann samt der Motivierung veröffentlicht worden sind (in Kommission bei A. Frederking in Hamburg). Ebenfalls gegen den Vorschlag der Synode ist ferner die von Herrn Direktor Wegehaupt verfaßte Beilage zum Jahresbericht des Hamburger Wilhelmsgymnasiums von Ostern 1902 gerichtet, die in allem Wesentlichen mit der erstgenannten Broschüre übereinstimmt. Beide Schriften sind wegen ihrer klaren und verdientermaßen scharfen Darlegung der Einwände recht sehr zur Kenntnisnahme zu empfehlen.

Gemäß dem Plan der Synode sollen die Staatsschulen „nach dem Prinzip der Einheitsschule organisiert" sein. Fünfstufige Volksschulen sollen den gemeinsamen Unterbau aller übrigen Schulen bilden, auf ihnen haben sich sowohl siebenstufige (siebenjährige) Gymnasien und Realgymnasien, als vierstufige Realschulen (nebst dreistufigen Oberrealschulen) und dreistufige Ergänzungsschulen aufzubauen. Zum Eintritt in diese höheren Schulen berechtigt die Reifeerklärung durch die Lehrer der Volksschule. Schulgeld wird

auch in den höheren Staatsschulen nicht erhoben, und allen Schülern werden die Lehrmittel unentgeltlich geliefert. — Zur Begründung dieser Vorschläge dienen drei Sätze: „1. Höhere Bildung erfordert größere Kraft; 2. Die Geistesgaben sind unabhängig von dem materiellen Besitz; 3. Vor dem öffentlichen Recht sind alle Staatsbürger gleich." Daraus wird dann gefolgert: „Der Staat hat jedem Bürger die Gelegenheit zu schaffen, sich die größtmögliche Bildung zu erwerben", und die Einheitsschulorganisation als die einzige gepriesen, die dieser Forderung gerecht werde: „sie allein gründet sich auf Naturgesetze und gestattet nicht, daß einzelne Staatsbürger sich auf Kosten der Gesamtheit Vorteile schaffen, von denen andere ausgeschlossen sind".

Was gegen diese Sätze und Folgerungen Wegehaupt bemerkt und wie er zeigt, daß aus der Verwirklichung dieser Ideen nicht erhöhtes soziales Glück, sondern ein soziales Unglück erwachsen würde, ist besonders lesenswert. Wir wollen uns hier begnügen, zwei Thesen aus der Schrift des Oberlehrervereins mitzuteilen.

These II und III am Ende der genannten Schrift lauten: „Die auf Grund des Unterrichtsplanes der Einheitsschule umgestalteten [um 2 Jahre verkürzten] höheren Schulen würden den Schülern eine größere Arbeitslast aufbürden und trotzdem in ihren Zielleistungen hinter den jetzigen zurückbleiben. Die Gleichberechtigung der höheren Schulen Hamburgs mit denen im übrigen Deutschland würde damit in Frage gestellt werden. — Auch der Volksschule würde die Einheitsschule Schaden bringen. Die mit Rücksicht auf höhere Bildungsgänge geänderte Gestalt ihres Lehrplanes und ihrer Methode würde sie ihrer eigentlichen Aufgabe entfremden und in ihrer Weiterentwicklung hemmen."

Endlich eine nähere Angabe über den Lehrplan des siebenjährigen Gymnasiums, der von Herrn G. T. Matth. Meyer (Hauptlehrer im Schulbezirk Eimsbüttel) unter Zugrundelegung eines Planes der Herren Realschuldirektoren Dr. Dränert und Professor Dr. Reinmüller entworfen ist. Er trägt folgende Züge: Latein durch alle 7 Klassen, mit 11 + 11 + 11 + 9 + 9 + 7 + 7 Stunden (diese Sprache ist also hier besser bedacht, als im Goethegymnasium). In der zweiten Klasse setzt das Französische, in der dritten das Englische, in der vierten (= Untersekunda) das Griechische ein. Die Mathematik bekommt auf den unteren Stufen vier, auf den mittleren drei, in den beiden obersten Klassen nur zwei Stunden. Die wöchentlichen Gesamtstundenzahlen für wissenschaftliche Lehrgegenstände sind für die der Obertertia, Untersekunda und Obersekunda entsprechenden Klassen 34, 33, 34; und dabei sind die englischen Stunden in den beiden Sekunden noch nicht einmal mitgerechnet, da das Englische (das in Hamburg auch für die Gymnasien aus begreiflichem Grunde seit Jahren obligatorisch ist) im Hamburger Reformgymnasium nur in der dritten Klasse (= Obertertia) Pflichtfach, von da an fakultativ sein soll.

Der Plan spricht gegen sich selbst. II.

Aeußerungen des österreichischen Unterrichtsministers.

Mitteilung des Neuen Wiener Tageblatts.[1])

Es bedarf keiner einleitenden Worte, um die Bedeutung der Frage, welch weitere Ausgestaltung unsere Mittelschulen nehmen sollen, zu unterstreichen. Sie beschäftigt die ganze Oeffentlichkeit, den Staat, die Eltern, sie betrifft die heranwachsende Generation. Nicht akademische Auseinandersetzungen wenden sich in den folgenden Zeilen an das Interesse der Allgemeinheit; von einer Seite, berufen wie keine andere, sich über den Werdegang unserer Mittelschulen zu äußern, wird der Unterschied und die Entwicklung der Gymnasien, Realschulen und Real-

1) Aus der Nummer vom 25. Dezember 1902. Wir bringen den auch für Deutschland bedeutungsvollen Artikel zum Abdruck, nachdem uns der Herr Minister auf unsere Anfrage gütigst versichert hat, daß die Mitteilung durchaus authentisch sei.

gymnasien erörtert; Liebe zur Wissenschaft, modernstes Erfassen des Schulwesens und reichste Erfahrung, glücklich geeint an maßgebendster Stelle, zeigen Richtung und Weg der Evolution: Unterrichtsminister Dr. Ritter von Hartel hatte die Güte, einen unserer Redakteure zu empfangen und ihm seine Ansichten mitzuteilen. Wir lassen nun die Unterredung folgen:

Eure Excellenz haben als Unterrichtsminister den Technikern den Doktortitel verschafft; Sie sind also von jeder Engherzigkeit bei der Abwägung zwischen den humanistischen und technischen Wissenschaften völlig frei. Nun geht ja durch unsere Zeit der Ruf nach Einschränkung der humanistischen Studien. Darf ich fragen, wie sich Eure Excellenz speziell zu dieser Forderung, zu diesem Wunsche verhalten?

„Die Frage", erwiderte Dr. R. v. Hartel, „kann in concreto doppelt gefaßt werden, erstlich ob ich an eine Einschränkung des humanistischen Gymnasiums gegenüber der Realschule, oder an eine Beschränkung der humanistischen Lehrfächer zu Gunsten der realistischen am Gymnasium denke. Ersteres erscheint mir nicht nötig, letzteres aus didaktischen Gründen nicht möglich. Wie sehr in Oesterreich gegenwärtig der Zug nach den realistischen Studien geht, können Sie daraus entnehmen, daß in diesem Schuljahr 39,933 Realschüler gezählt werden gegenüber 18,280 im Schuljahre 1885/86, das gibt eine Steigerung um 118 Prozent, während die Zunahme an den Gymnasien in der gleichen Zeitdauer nur 34 Prozent beträgt. Wenn man weiter erwägt, daß in Preußen die Zahl der Oberrealschulen im Jahre 1900 nur 37 gegenüber 295 Gymnasien betrug und die Zunahme der Realschüler gegenüber dem Jahre 1892/93 nur 18 Prozent erreichte, so liegt klar zutage, warum in unserer mehr realistisch gesinnten Zeit dort bei der neuen Schulreform die realistischen Studien eine besondere Förderung fanden und finden mußten".

„Die gleichmäßige, zeitgemäße Aus- und Weiterbildung unserer beiden Schultypen — unser Realgymnasium ist im Abfall begriffen und bezeichnet keinen neuen Typus, indem die Schüler desselben nach Absolvierung einer gemeinsamen Unterstufe in ein reines Gymnasium oder eine reine Realschule übertreten — scheint mir die richtige Aufgabe einer gesunden Unterrichtspolitik zu sein. Der einheitliche Typus, die Einheitsschule, die vom Standpunkte der Eltern betrachtet (welche die künftige Berufswahl ihrer Kinder lieber und richtiger in einem späteren Zeitpunkte, das ist beim Eintritt in die Hochschule, treffen möchten) sich geradezu als ein Ideal darstellt, begegnet in der Ausführung den größten Schwierigkeiten; sie müßte, als Vorschule zu allen Hochschulen dienend, entweder zur Ueberbürdung der Schüler in physischer und geistiger Beziehung führen, oder es müßte das Niveau der Kenntnisse und der Bildung der Schüler tief herabgedrückt werden. Pädagogische Dilettanten setzen sich über diese Schwierigkeiten unter dem Beifall der Menge leicht hinweg. Erfahrene Schulmänner verzweifeln an der richtigen Lösung dieser Frage, die daher auch immer mehr von der Tagesordnung ihrer Verhandlungen verschwindet."

„Was aber die Einschränkung der humanistischen Gegenstände, insbesondere der beiden altklassischen Sprachen, am Gymnasium anlangt, so ist eine solche, falls diese Gegenstände als Bildungsmittel noch zur vollen Geltung kommen sollten, kaum mehr möglich. Die Gesamtzahl der wöchentlichen Lehrstunden für den Unterricht in Latein beträgt an unseren Gymnasien 50, an den preußischen 68, an den dortigen Realgymnasien 49; für Griechisch an unseren Gymnasien 28, an den preußischen 36. Durch die teils obligate, teils relativ obligate Einführung der modernen Sprachen einschließlich der Landessprachen wurde der humanistische Unterricht am Gymnasium erweitert und verstärkt, indem die Forderung, daß die Landessprachen, dann Französisch, Italienisch

und Englisch, nicht vernachlässigt werden sollen, sich nicht mit Unrecht immer stärker geltend macht."

In Deutschland hat vor einigen Jahren bereits eine Konferenz getagt, welche, wenn ich nicht irre, auf Anregung des deutschen Kaisers selbst einberufen wurde?

„In Berlin fand im Juni 1900 eine Schulkonferenz statt, der anfänglich auch der deutsche Kaiser beizuwohnen beabsichtigte. Die Verhandlungen über die aufgerollten Fragen des höheren Unterrichtes und die gefaßten Beschlüsse sind in einem stattlichen Bande ein Jahr später veröffentlicht worden. Die Ergebnisse dieser Enquete liegen dem kaiserlichen Erlasse vom 26. November 1900 zugrunde, in welchem im Prinzip die Gleichwertigkeit — wohl zu unterscheiden von Gleichberechtigung — der drei höheren neunklassigen Lehranstalten (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) in Bezug auf die Vermittlung allgemeiner Bildung anerkannt wurde. In Ausführung des kaiserlichen Erlasses erfolgten die späteren Verfügungen der preußischen Regierung, welche die Bestimmungen für die Zulassung zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen, zum medizinischen und juristischen Studium für die Absolventen der genannten Schulgattungen regeln."

Existieren bereits verläßliche Berichte über die Ergebnisse der deutschen Realgymnasien? Dürfen die österreichischen Pädagogen, welche vor etwa Monatsfrist die Einführung ähnlicher Realgymnasien für unsere Reichshälfte gefordert haben, auf eine Erfüllung ihrer Wünsche rechnen?

„Ueber den Wert der preußischen Realgymnasien (das ist der Gymnasien mit Latein, aber ohne Griechisch) gehen die Ansichten noch ziemlich weit auseinander" — fuhr Unterrichtsminister Dr. R. v. Hartel fort — „wie aus den Verhandlungen der Berliner Schulkonferenzen vom Jahre 1890 und 1900 und aus der großen Literatur über diesen Schultypus hervorgeht. Während die Schulkonferenz vom Jahre 1890 grundsätzlich nur zwei Typen höherer Schulen, das Gymnasium und die Oberrealschule, für die Zukunft gelten lassen wollte, gewährte die jüngste Schulreform den Absolventen der Realgymnasien mancherlei Berechtigungen, zum Beispiel den Zutritt zu den medizinischen Studien. Wie Ihnen vielleicht bekannt ist, gehört Mommsen zu den heftigsten Bekämpfern des Realgymnasiums, während der Philosoph und Pädagoge Paulsen warm für diese Schulgattung eintritt."

„Die österreichischen Schulmänner haben in ihren jüngsten Debatten die Frage des Realgymnasiums nicht berührt. Das österreichische Realgymnasium ist, wie bemerkt, völlig abweichend eingerichtet, und die Zahl dieser Schulen sinkt stetig. Wohl aber wurde die Frage der Einführung des Lateins an Realschulen unter gleichzeitiger Anfügung einer achten Klasse lebhaft erörtert. Diese Neuerung wurde aber schon vor mehr als 40 Jahren vorgeschlagen und hatte im Realschuldirektor Dr. Weiser ihren eifrigsten Verfechter. Der damalige Unterrichtsrat verhielt sich ablehnend, man faßte dafür die modernen Sprachen ins Auge. Nach meiner Meinung würde die Einführung des obligaten Latein mit einer entsprechenden Stundenzahl den Charakter unserer Realschule wesentlich ändern und die markante Eigentümlichkeit unserer Realschule verwischen, ihre bisher glückliche Entwicklung mehr hemmen als fördern. Dagegen scheint die auf didaktische Gründe basierte Forderung vieler Realschulmänner wegen Angliederung eines achten Jahrganges der Erwägung wert. Es träte dann die erwünschte Entlastung der Schüler der obersten Realschulklassen und eine weitere Entwicklung bestimmter Fächer, wie der modernen Sprachen, ein. Denn die Realschüler sind in der Tat weit mehr überbürdet als die Gymnasiasten, nur machen sie weniger Lärm als jene, oder richtiger als deren wehleidige Eltern."

Die genannten Mittelschulprofessoren redeten auch der Zulassung von absolvierten Realschülern zum Universitätsstudium das Wort. Darf ich fragen, wie Eure Excellenz sich zu diesem Punkte stellen? Und für den Fall einer Ablehnung Ihrerseits darf ich um die Bekanntgabe der Motive bitten, welche Sie hiebei leiten?

„Die jüngste Schulreform in Preußen hat in allen Bundesstaaten lebhafte Bewegung hervorgerufen, und diese Bewegung hat, wie natürlich, an den Grenzpfählen Oesterreichs nicht Halt gemacht. Es hat bei uns nicht an Stimmen gefehlt, die sich unbedenklich für die Uebernahme des preußischen Vorbildes aussprachen, ohne näher zu erwägen, daß die Verhältnisse in Oesterreich doch eigenartig und wesentlich andere sind. Es muß denn doch in erster Linie daran erinnert werden, daß unsere Realschule siebenklassig, das Gymnasium dagegen achtklassig ist. Unser eigenartiges Realgymnasium kommt dabei gar nicht in Betracht. Es ist in Deutschland Niemandem eingefallen, etwa sechs-, sieben- oder achtklassige Anstalten den neunklassigen Vollanstalten gleichzustellen. Die Verschiedenheit unserer beiden Mittelschultypen unter einander ergibt sich schon aus der Gegenüberstellung der Gesamtstundenzahl in der Woche. Sieht man vom Zeichnen und Turnen ab, Gegenständen, die nahezu an allen Realschulen, an Gymnasien vielfach obligat eingeführt sind, so stehen an einer normalen Realschule 174 Wochenstunden gegenüber 194, beziehungsweise 196 Stunden an einem normalen Gymnasium, die Differenz beträgt eben fast eine Klasse mit 20 (22) Stunden wöchentlich (das Ausmaß der ersten Gymnasialklasse)."

„Und wenn man bemerkt, daß die Realschüler in den realistischen Fächern mehr ausgebildet sind, indem darstellende Geometrie an den Gymnasien gar nicht, Chemie nur in beschränktem Maße gelehrt wird, so muß gegenübergestellt werden, daß dem Unterrichte in den Sprachfächern am Gymnasium 104 Stunden, an der normalen Realschule nur 63 Stunden zur Verfügung stehen, demnach die Gymnasiasten eine viel tüchtigere sprachliche Ausbildung erfahren als die Realschüler. Aber von dieser Differenz in der Zahl der Lehrstunden abgesehen — die Zahl der Lehrstunden ist allein nicht ausschlaggebend —, der um ein Jahr ältere Gymnasialschüler, der an die Pforte der Universität klopft, muß im Allgemeinen den jüngeren Kollegen von der Realschule an geistiger Reife überragen. Praktische Schulmänner wissen am besten zu beurteilen, wie viel ein Jahr auf dieser Entwicklungsstufe eines Schülers bedeutet."

„Andere Stimmen gingen bei der Erörterung der Berechtigungsfrage von der richtigen Ansicht aus, daß für gleiche Rechte gleiche Pflichten zu gelten haben, also der Realschüler wie der Gymnasialschüler zwölf Jahre auf der Mittel- und Hochschule zuzubringen habe, und schlugen daher einen doppelten Ausweg vor: entweder sei die Realschule auf acht Jahre zu erweitern, oder es sei eine Art Vorbereitungsjahr auf der Universität für Realschüler einzuführen. Die Erweiterung unserer Realschule auf acht Jahre würde, da diese Schulen der Gesetzgebung der Landtage unterliegen, großen legislativen Schwierigkeiten begegnen, von den nicht unbedeutenden materiellen Opfern ganz abgesehen, die dem Staat, den Ländern und Kommunen daraus erwüchsen. Aeußerlich leichter und billiger wäre die Einrichtung eines Vorbereitungsjahres an der Universität durchführbar, dagegen würde die innere Organisation um so schwieriger sein. Dieses Studienjahr stünde in keiner Verbindung mit der Realschule und nur in loser Verbindung mit dem Berufsstudium auf der Universität mit Rücksicht auf die Verschiedenartigkeit dieser Studien. Die bisher gemachten Vorschläge dieser Art konnten denn auch bisher in keiner Weise befriedigen, und Erfahrungen, wie sie Preußen zu sammeln im Begriffe und willens ist, werden nicht vor einigen Jahren zur Verfügung stehen."

„Die Unterrichtsverwaltung, die unseren beiden Typen höherer Schulen die volle Aufmerksamkeit widmet und die Eigenart dieser Schulen wahrt, ist aber in den letzten Decennien besonders bemüht gewesen, die Lehrpläne beider Schulen, namentlich in den unteren Klassen, nach Möglichkeit auszugleichen und den Schülern den Uebertritt von einer Schulgattung zur andern administrativ zu erleichtern. Sie hat auch die Normen, welche den Uebertritt der Realschüler zur Universität regeln, in liberalster Weise gehandhabt und bei der zu Gunsten der für Abiturienten der Realschule eingeführten Maturitäts-Ergänzungsprüfung die mannigfachsten Dispensen gewährt. Hier scheint mir der Boden zu sein, auf dem eine Verständigung zwischen den Realschul- und Gymnasialmännern zum Ausdruck kommen sollte. Es scheint mir möglich, daß den Realschülern der Zutritt zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, zum Studium der modernen Philologie an der philosophischen und weiter unter bestimmten Voraussetzungen zum medizinischen Studium erleichtert werde. Das juristische Studium dürften die Absolventen der Realschule bei Selbsterkenntnis und bei praktischem Sinne kaum anstreben. Bevor ich aber diesen Fragen näher trete, werde ich die Urteile und Vorschläge erfahrener Schulmänner hören und weiter die zu gewärtigenden Anträge den betreffenden Fakultäten zur Begutachtung übermitteln. Ein solcher Vorgang dürfte dem Werdegang unserer Mittelschulen am meisten entsprechen und zur Lösung der Berechtigungsfrage der Realschulen, die nie von der Tagesordnung geschwunden ist, beitragen. Die Gleichwertigkeit realer und humanistischer Bildung soll nicht ein bloß akademisches Zugeständnis bleiben."

Zur Berechtigungsfrage.[1])

Wie steht es mit der Frage der Zulassung von Realschulabiturienten zu gelehrten Berufsarten gegenwärtig außerhalb Preußens in Deutschland? Dies dürfte für die Freunde einer unbeschränkt ausgedehnten Berechtigung aller, die eine neunjährige höhere Schule durchgemacht, wie für die Gegner solcher Ordnung Interesse haben. Wir setzen als bekannt voraus, daß durch Bundesratsbeschluß nunmehr den Realgymnasial-, aber nicht den Oberrealschulabsolventen die medizinische Laufbahn ohne weiteres eröffnet wurde, und daß als Vorbedingung für das Ergreifen des theologischen Studiums von den Kirchen beider christlichen Konfessionen und von den Unterrichtsverwaltungen die volle humanistische Vorbildung festgehalten ist. Was uns sonst aus vier größeren Bundesstaaten bekannt geworden, stellen wir zusammen, ohne ein Urteil auszusprechen, lediglich bedacht, das Tatsächliche klarzulegen.

In Bayern wurde die Berechtigungsfrage am 15. Mai v. J. von dem Finanzausschuß der Zweiten Kammer behandelt. Kultusminister von Landmann erklärte, die Anfrage einer anderen Bundesregierung bei der bayerischen sei dahin beantwortet worden, daß man in Bayern zur Zeit nicht beabsichtige, den Absolventen der Realgymnasien und der lateinlosen höheren Schulen die Zulassung zum juristischen Studium zu bewilligen. Es seien in dieser Frage primär das Justizministerium und das Ministerium des

1) Der obige Aufsatz erschien am 19. August v. J. in Nr. 385 und 386 der Kreuzzeitung. Auch gegenwärtig dürften manche den Wunsch haben, zu überschauen, wie es abgesehen von Preußen in den größeren deutschen Staaten mit der Lösung der Berechtigungsfrage steht. Da nun dieselbe unseres Wissens in keinem dieser Staaten seither in ein anderes Stadium getreten ist, so lassen wir den Zeitungsartikel hier ohne jede erwähnenswerte Aenderung wieder abdrucken.

Innern zuständig; er (der Kultusminister) habe aber keinen Grund, der bezeichneten Auffassung jener beiden Ministerien entgegenzutreten, da auch seine persönliche Ansicht damit übereinstimme. Ferner erklärte er, daß es nach seiner Ueberzeugung bezüglich der Kandidaten des höheren Lehramts bei den bisherigen Vorbildungsbedingungen bleiben werde, d. h. daß die facultas docendi in klassischer Philologie auch ferner nur denjenigen werde gegeben werden, die das gymnasiale Reifezeugnis sich erworben hätten (womit nach dem bayerischen Reglement gesagt ist, daß auch von dem deutschen und geschichtlichen Unterricht im Gymnasium diejenigen ausgeschlossen sein werden, die die Gymnasialmaturität nicht erlangt haben). Endlich bemerkte der Minister, daß die preußischen Realgymnasial- und Oberrealschul-Abiturienten allerdings an den Universitäten immatrikuliert werden würden, auch wenn sie Jura studieren wollten, daß aber die verschiedenartige Behandlung von Bayern und Nichtbayern in dieser Hinsicht durchaus kein Bedenken zu erregen brauche, weil die außerbayerischen Juristen nicht zu den bayerischen Examina zugelassen würden und auch die Freizügigkeit der Juristen zwischen den deutschen Staaten weder bestehe, noch in weiten Kreisen gewünscht werde. — In derselben Sitzung äußerte sich Kammerpräsident v. Orterer ausführlich über die Frage der Berechtigungen. Nachdem er bemerkt, daß ihm aus der Gleichwertigkeit der höheren Schularten nicht die Gleichberechtigung ihrer Absolventen zu folgen scheine, da zwar der realistische wie der humanistische Weg zu seinem Ziele führe, aber nicht der eine zum Ziele des anderen, dankte er der Regierung für die von ihr eingenommene Haltung und äußerte nur die Besorgnis, daß, wenn Nichtbayern, welche nur ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule besucht hätten, zu den juristischen Vorlesungen an den bayerischen Universitäten zugelassen würden, dadurch an diesen das Niveau der Lehrweise allmählich herabgedrückt werden könne. Weiterhin sprach er die Meinung aus, daß die lateinischen und griechischen Ergänzungskurse an den preußischen Universitäten nicht zureichen würden, um den ohne lateinische und griechische Vorkenntnisse auf die Hochschule kommenden Studenten das zu geben, was sie für ein wissenschaftliches Studium der Jurisprudenz brauchten, und betonte dabei, daß schon die einleitenden juristischen Vorlesungen altphilologische Kenntnisse voraussetzen müßten. — Von einer Seite wurde ein anderer Standpunkt vertreten, die realistische Bildung, welche das Gymnasium gebe, als ganz mangelhaft bezeichnet und erklärt, es genüge diese Anstaltsgattung gegenwärtig für die meisten Berufsarten nicht. Was die Vorbildung für das Rechtsstudium betreffe, so seien die alten Sprachen ja allerdings für den notwendig, der sich mit Rechtsgeschichte oder römischem Recht beschäftigen wolle, aber für den Verwaltungsbeamten sei entschieden notwendiger die Kenntnis der Realien, als die des Latein; auch werde es gut sein, wenn neben den Richtern mit Gymnasialbildung solche mit realistischer Bildung säßen. Wogegen von anderer Seite darauf hingewiesen wurde, wie entfernt der Lehrplan des humanistischen Gymnasiums in neuerer Zeit von Einseitigkeit sei, wie viele Zeit er gerade auch den sogenannten realistischen Unterrichtsgegenständen zuweise. Den Schülern allerlei Kenntnisse auf allen möglichen Gebieten zu verschaffen, das freilich sei Aufgabe des Gymnasiums nicht: es sei eine Bildungsanstalt, welche die Grundlage für Weiterbildung nach verschiedenen Richtungen schaffen solle.

In der Sitzung des Plenums der 2. bayerischen Kammer vom 17. und 18. Juni schloß sich dann an das Referat über die Verhandlungen des Finanzausschusses eine sehr eingehende Debatte an, bei der sich die Mitglieder des Zentrums wie der liberalen Partei beteiligten. Es wurde hier mehrfach betont, daß sich keineswegs etwa der pädagogische Standpunkt mit dem politischen decke. Pädagogische Ansichten konnte man drei unterscheiden. Ein rechtskundiger Bürgermeister und der Direktor einer Kgl. Lehrerbildungsanstalt befürworteten leb-

haft, daß auch das juristische Studium den Realgymnasialabiturienten eröffnet werde. — Ein Gymnasialprofessor sprach die Ansicht aus, daß wohl ein mittlerer Weg zwischen Gymnasium und Realgymnasium gefunden werden könne mit Beibehaltung des obligatorischen Griechisch, in dem doch das Schwergewicht der klassischen Schulstudien liege, aber mit Hinzunahme weiteren realistischen Unterrichtsstoffes, und daß diesen Weg dann die Aspiranten zu allen gelehrten Berufsarten betreten sollten. — Die übrigen Redner (abgesehen von einem, dessen Stellung zu der Hauptfrage nicht deutlich aus seinem Votum erhellt), ein akademisch gebildeter Gutsbesitzer, ein Domkapitular, ein Oberlandesgerichtsrat, ein Religionsprofessor, ein Arzt, ein Domdekan, erklärten sich sämtlich dafür, daß die Vorbildung welche die humanistischen Gymnasien gäben, auch weiterhin die einzige für künftige Juristen zugelassene sein solle, äußerten in dringender Weise den Wunsch, daß Bayern in dieser Angelegenheit sich nicht durch Preußen beeinflussen lassen möchte, und empfahlen der Regierung teilweise (so der Gutsbesitzer und der Arzt) sogar das Einschlagen einer retrograden Richtung mit dem Ausdruck des Bedauerns darüber, daß die Realgymnasialabiturienten zum medizinischen Studium zugelassen seien. Zugleich wurde von einigen dieser Redner ausdrücklich eine weitere Belastung des Gymnasiums mit realistischem Bildungsstoff als unzweckmäßig bezeichnet. — Der Minister wiederholte im wesentlichen seine vor dem Finanzausschuß abgegebene Erklärung.

Sollte aber jemand fragen, ob nicht etwa eine Aenderung der Sachlage in Bayern bei dem in der Leitung des Kultusministeriums eingetretenen Wechsel zu erwarten sei, so scheint eine verneinende Antwort gegeben werden zu müssen im Hinblick auf die entschiedene Stellungnahme des Justizministers und des Ministers des Innern in der Juristenfrage und mit Rücksicht auf die bei der großen Majorität der zweiten Kammer herrschende Ueberzeugung. Zu dem den bayerischen Realgymnasialabiturienten jüngst eröffneten medizinischen Studium und Beruf und zu dem, was ihnen schon seit einer Reihe von Jahren offen stand, dem Studium und Oberlehrerexamen für die Fächer der modernen Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften, werden diese jungen Männer auch fernerhin zweifellos zugelassen werden; aber wann und ob je zu anderen Universitätsstudien, darüber ist es besser keine Prophezeihung auszusprechen. Beachtenswert scheint übrigens bei der Beurteilung des Standes der ganzen Angelegenheit in Bayern, daß dort neben 43 humanistischen Gymnasien nur vier Realgymnasien existieren und daß zwei von den sechs im Jahre 1864 gegründeten Anstalten dieser Art, obgleich die Berechtigungen ihrer Abiturienten nicht wesentlich verschieden von denen der preußischen Realgymnasialabiturienten waren, im Lauf der siebziger Jahre an Frequenz dermaßen abnahmen, daß man sich veranlaßt sah, sie eingehen zu lassen.

Wie aber stehts mit den höheren lateinlosen Schulen Bayerns? Einen Oberbau zu den sechsklassigen Realschulen bilden vier Industrieschulen, die insofern den drei obersten Klassen der Oberrealschulen in Preußen und anderwärts entsprechen, sich aber von diesen dadurch unterscheiden, daß sie zwar nach ihrer neueren Organisation auch allgemeine Bildung vermitteln, doch immer noch vorwiegend Fachbildung geben. Ihre vornehmste Aufgabe ist, zu den Studien auf technischen Hochschulen vorzubereiten, und sie erfüllen diese nach dem Urteil von Professoren des Münchener Polytechnikums ganz befriedigend. So wird der jüngst von einer Seite gemachte Vorschlag, sie nach Art des preußischen Oberrealschulunterrichts umzugestalten, schwerlich verwirklicht werden (auch die von der Stadt Ludwigshafen vor kurzem eingereichte Petition, daß die dortige Kgl. Realschule zu einer Oberrealschule ausgebaut werden möchte, was offenbar den Petenten wegen der in Mannheim befindlichen Oberrealschule wünschenswert

erscheint, hat schon oder wird wahrscheinlich einen abschlägigen Bescheid erhalten). Bewahren aber die bayerischen Industrieschulen ihren gegenwärtigen Charakter, so ist damit wohl auch eine negative Entscheidung über die Zulassung ihrer Abiturienten zu den sogenannten gelehrten Berufsarten gegeben. Nur, was bisher in dieser Richtung gestattet war, wird auch künftig sicher gelten, daß nämlich die Industrieschulabsolventen zu der Oberlehrerprüfung für Mathematik und Naturwissenschaften zugelassen werden, wenn ihr Abgangszeugnis hervorragend gut lautet.

In Sachsen wurde die Frage, ob die Realgymnasialabiturienten zum juristischen Studium und Beruf zuzulassen seien, von der zweiten Kammer am 14. Mai v. J. verhandelt. Der Vizepräsident Opitz sprach den Wunsch aus, daß diese Zulassung auch weiterhin durch das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums bedingt sein solle. Den Fortschritt der Realgymnasien erkenne er an und begrüße ihn wegen der praktischen Berufsarten, nicht aber dürfe aus ihm gefolgert werden, daß die Berechtigungen der Realgymnasialabiturienten auf die juristische Laufbahn auszudehnen seien. — Der Kultusminister v. Seydewitz erklärte, gleichfalls auf dem Standpunkt zu stehen, daß das Maturitätsexamen eines humanistischen Gymnasiums für das juristische Studium Bedingung sein müsse, und teilte mit, daß die sächsische Regierung sich zwar in Anbetracht der Fühlung, die zwischen der preußischen und sächsischen Unterrichtsverwaltung herrsche, eingehend mit der berührten Frage beschäftigt habe, sich aber nicht habe entschließen können, die bisherigen Bestimmungen aufzugeben: sie halte die ganze Frage auch nicht für dringlich und sei der Meinung, daß es angezeigt sei, sich gerade auf dem Gebiete der Schule und der Jugenderziehung von allem Hasten und Experimentieren fernzuhalten und blos nach reiflicher Erwägung stetig vorzugehen. Nur dafür sei gesorgt worden, daß auswärtige Studierende, auch wenn sie nur das Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums oder einer preußischen Oberrealschule besäßen, auf der sächsischen Landesuniversität zu den juristischen Studien zugelassen werden könnten. — Für die gleiche Behandlung auch sächsischer Abiturienten von Realgymnasien trat mit Hinweis auf die guten Leistungen dieser Anstalten der Abg. Enke ein.

In der ersten sächsischen Kammer erklärte am 2. Juni Geheimrat Professor Wach, es sei die Ueberzeugung der ganzen Leipziger Juristenfakultät, daß die humanistische Vorbildung für den juristischen Beruf unerläßlich sei. Eine den Realgymnasien günstige Meinung sprach demgegenüber Oberbürgermeister Beutler von Dresden aus. Der Unterrichtsminister äußerte sich in gleichem Sinne wie in der zweiten Kammer.

Für Zulassung zum Oberlehrerexamen in den Fächern der Mathematik, Erdkunde, der Naturwissenschaften und modernen Fremdsprachen genügt in Sachsen auch das Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums. Aber weiter in dieser Richtung scheint man bei den Bestimmungen über die Prüfung für das höhere Lehramt nach dem, was wir hören, nicht gehen zu wollen, wenn auch die Realgymnasialabiturienten zu den Studien aller Disziplinen der philosophischen Fakultät durch ministerielle Verordnung zugelassen sind.

Die Frage nach den Rechten der Oberrealschulabiturienten existiert in Sachsen ebenso wenig wie in Bayern, da das sächsische Schulwesen keine neunklassigen lateinlosen Anstalten besitzt, sondern nur sechsklassige Realschulen. Ob neunjährige aus den drei Realgymnasien, die das Frankfurter System angenommen haben, als Nebenzweig erwachsen werden, bleibt abzuwarten.

In Württemberg wird aller Wahrscheinlichkeit nach (entsprechend einem Majoritätsbeschluß im Kultministerium) den Realgymnasialabiturienten auch die

speziell juristische Laufbahn eröffnet werden. „Die speziell juristische" sagen wir mit Rücksicht auf die sogenannten Regiminalisten und Kameralisten. Denn während in anderen deutschen Staaten der Studiengang derer, die sich später der Tätigkeit im Gerichtswesen oder im Finanzfach oder in der sonstigen Staatsverwaltung widmen, entweder der gleiche ist, oder sich doch nur in zwei Wege teilt, findet in Württemberg eine Dreiteilung schon auf der Universität statt: die Kameralisten streben alle zum Finanzfach, die Regiminalisten zu den eigentlichen Regierungsämtern. Wenn nun in dem Lande, das in Schulsachen im allgemeinen konservativer als andere gesinnt ist, auch Juristen aus dem Realgymnasium werden hervorgehen dürfen, so hat dies einmal den Grund, daß dieser Vorbildungsweg bisher schon den Regiminalisten und den Kameralisten gestattet war, und daß man bereits seit einiger Zeit dahin strebt, die an die Aspiranten der drei Karrieren zu stellenden Forderungen gleichartiger zu gestalten. Dann aber ist auch zu bedenken, daß die drei Realgymnasien Württembergs mit lateinischem Unterricht in ungleich reicherem Maße ausgestattet sind, als irgendwelche andere Anstalten dieser Gattung.

Die Frage dagegen, ob aus den acht württembergischen Oberrealschulen (die, wie die dortigen Gymnasien und Realgymnasien, die Knaben mit acht Jahren aufnehmen und zehn Jahreskurse umfassen) zu einem der drei genannten Berufszweige übergegangen werden könne, ist bisher im Kultministerium von niemand auch nur aufgeworfen worden. Die Abiturienten dieser Anstalten werden wahrscheinlich auch fernerhin, wie bisher, unter den sogenannten gelehrten Berufsarten nur das höhere Lehramt für Mathematik und Naturwissenschaften, sowie das für moderne Fremdsprachen wählen können, und werden zur Prüfung für das letztere auch nur dann zugelassen werden, wenn sie ein Zeugnis über das erfolgreiche Bestehen der gymnasialen Reifeprüfung im Lateinischen nachträglich beibringen. Realgymnasialabiturienten werden in Württemberg ohne weiteres auf Lehrbefähigung in den neueren Fremdsprachen wie auf die in Mathematik und Naturwissenschaften geprüft, wenn sie ein Maturitätszeugnis von ihrer Schule besitzen.

In Baden ist die Frage der Berechtigungen der Realschulabiturienten am 4. Juli von der 2. Kammer verhandelt worden. Der Abgeordnete Dr. Heimburger (Professor an der Karlsruher Oberrealschule) und Genossen hatten den Antrag eingebracht, die Berechtigungen, welche mit der Absolvierung eines Realgymnasiums und einer Oberrealschule verknüpft sind, nach dem Vorgange Preußens zu erweitern, und der Kammer lag ein Bericht ihrer Budgetkommission vor, in dem es heißt: „Die Kommission ist zwar der Ansicht, daß den künftigen Studierenden die Wahl des Bildungsweges offen gehalten werden müsse und daß insbesondere den Zöglingen der Realmittelschulen der Weg zu den auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften und den auf dem Studium derselben fußenden gelehrten Berufen nicht verschlossen werden dürfe. Sie glaubt aber andererseits auch, daß die zum Studium eines bestimmten Faches nötigen Vorkenntnisse vor Antritt dieses Studiums erworben sein sollten und daß die Frage, ob der Staat sich hierüber eine Kontrolle vorbehalten solle oder ob er das der Verantwortlichkeit des einzelnen überlassen könne, für jedes einzelne Fach besonders zu prüfen sei." Und am Schluß wird beantragt: „Das Haus wolle dem Antrag der Abgeordneten Dr. Heimburger und Genossen in dem Sinne seine Zustimmung erteilen, daß a) den Abiturienten des Realgymnasiums zu den bereits vorhandenen Berechtigungen auch jene zum Studium der Rechtswissenschaft und des höheren Lehrfachs ohne Einschränkung gewährt werde, b) den Abiturienten der Oberrealschule die gleichen Berechtigungen verliehen werden, jedoch mit der Maßgabe, daß die Zulassung zum Rechtsstudium an den vorher zu erbringenden

Nachweis hinreichender Kenntnisse im Lateinischen geknüpft sein soll." — Nach der Empfehlung dieses Antrages durch den Abgeordneten Heimburger gab der Präsident des Ministeriums der Justiz, des Kultus und des Unterrichts, Freiherr v. Dusch, namens der Großherzoglichen Regierung folgende Erklärung ab: „Durch die in Preußen erfolgte Zulassung der Abiturienten der Realgymnasien und der Oberrealschulen zum juristischen Studium und zu den juristischen Staatsprüfungen ist die Berechtigungsfrage in ein neues Stadium eingetreten. Die Großherzogliche Regierung betrachtet es als ihre Pflicht, in Abwägung aller ihrer Pflege anvertrauten Interessen sorgfältig zu prüfen, ob es sich empfiehlt, dem Vorgehen Preußens zu folgen, und ob im Falle des Anschlusses an dieses Vorgehen den Abiturienten der Oberrealschulen auch die Zulassung zu den Staatsprüfungen im Bau-, Ingenieur- und Forstfache zuzugestehen sei. Zur Vorbereitung der Entschließung der Großherzoglichen Regierung bedarf es zunächst eingehender Erwägungen der beteiligten Ressorts. Auch scheint eine Verlässigung darüber geboten, ob und welche Folge die anderen größeren Bundesstaaten dem Vorgehen Preußens etwa geben. Die Großherzogliche Regierung ist daher außer Stande, jetzt schon Stellung zu dem Antrage der Herren Heimburger und Genossen zu nehmen." Hierzu fügte der Minister zunächst die Bemerkung, es sei beabsichtigt, eine Konferenz von Vertretern aller beteiligten Ministerien zusammenzurufen, und es solle da der Versuch gemacht werden, eine Einigung der widersprechenden Interessen herbeizuführen. Seinerseits möchte er, fuhr er fort, der Hoffnung Ausdruck geben, daß bei dieser Konferenz die Meinung der Unterrichtsverwaltung, wie sie früher mehrfach dargelegt worden, Berücksichtigung finden und daß, wenn auch nicht in dem Maße, wie es in der Resolution gewünscht werde, sondern in beschränktem Maße den Wünschen der Oberrealschulen entsprochen werden könne. Die letztere Bemerkung erklärt sich, ebenso wie die in dem Regierungsbescheid über die Oberrealschulabiturienten gemachte dadurch, daß bisher in Baden trotz mehrfacher dahin zielender Meinungsäußerungen der 2. Kammer diese Abiturienten auch zu den Staatsprüfungen im Bau-, Ingenieur- und Forstfache nicht zugelassen waren infolge des Widerstrebens nicht der Unterrichtsverwaltung, aber der anderen beteiligten Ressorts und wegen der Einsprache, welche von Professoren des Polytechnikums und von Vertretern der technischen Berufe erhoben worden war. Bezüglich der Zulassung von Abiturienten der realistischen Schulen zum juristischen Studium und Beruf bemerkte der Minister, Erhebungen hätten ergeben, daß mehrere größere Bundesstaaten, so Bayern und Hessen, nicht geneigt seien, dem Beispiele Preußens zu folgen. Uebrigens wünsche Preußen nach den Ausführungsbestimmungen zu der betreffenden Verordnung auch Kenntnisse im Griechischen bei den Juristen. Die persönliche Ansicht des Ministers geht ebenfalls dahin, daß die volle humanistische Bildung für den Juristen das Richtige sei: die Regierung erkenne selbstverständlich die Gleichwertigkeit der Ausbildung in den verschiedenen neunjährigen Anstalten an; aber bei der Berechtigungsfrage müsse doch auch die Ungleichartigkeit der verschiedenen Bildungslinien berücksichtigt werden. Zu begrüßen sei, daß auch der Antrag Heimburger die Nachholung der fehlenden Sprachkenntnisse nicht auf die Universität verlegt wissen wolle. Gegen den Wunsch, daß Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten in weiterem Umfang als bisher zum höheren Lehrfach zugelassen würden, hat sich, wie der Minister mitteilte, die philosophische Fakultät der Heidelberger Universität erklärt. Das gleiche werde voraussichtlich auch die in Freiburg tun. (Bis jetzt sind die Realgymnasialabiturienten in Baden ohne weiteres nur zur Oberlehrerprüfung für Mathematik, Naturwissenschaften und moderne Fremdsprachen zugelassen worden, die Oberrealschulabsolventen nur zu der für mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Die bedingungslose Zulassung zu allen Arten der höheren Lehramtsprüfung befürworteten warm auf

einer Konferenz des vorigen Jahres die Vertreter des Vereins der badischen akademisch gebildeten Lehrer, aber die Mitglieder der Oberschulbehörde und die anwesenden Hochschullehrer verlangten die Aufrechterhaltung der seitherigen Bestimmungen und die eventuelle Bestehung von Ergänzungsexamina vor dem Beginn des eigentlichen Fachstudiums). — In der folgenden Debatte sprachen vier Abgeordnete, darunter ein Gymnasialprofessor, für den Antrag Heimburger, ein Techniker gegen denselben. Schließlich wurde er gegen zwei Stimmen angenommen.

Wenn wir schließlich noch einen Blick auf Oesterreich werfen, so finden wir eine wesentlich andere Sachlage. Dort bereiten zu allen Universitätsstudien lediglich die achtjährigen Gymnasien mit obligatorischem sechsjährigem Griechisch (vierjährige Unter- und vierjährige Obergymnasien) vor, zu den technischen aber siebenjährige lateinlose Realanstalten. Wer nach Absolvierung einer Schule der letzteren Art sich Universitätsstudien zuwenden will, muß der Regel nach vor Antritt derselben eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen, Griechischen, der alten Geschichte und der philosophischen Propädeutik bestehen, mit Ausnahme derer, die sich zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrern ausbilden wollen: denn diese können ohne weiteres auch mit einem Realschulmaturitätszeugnis ihre Studien an einer Universität beginnen, können indes Verwendung später nur an einer Realschule finden. — Was aber in Oesterreich Realgymnasium heißt, ist etwas ganz anderes, als was wir so nennen: es ist dort der Name für vierklassige Anstalten, die sich vom Untergymnasium nur in der Hinsicht unterscheiden, daß für die Schüler, welche später nicht in den Kurs des Obergymnasiums, sondern in den der oberen Realschulklassen übertreten wollen, dadurch gesorgt ist, daß sie statt des griechischen Unterrichts den in einer modernen Fremdsprache und im Zeichnen erhalten. Nebenbei bemerkt, ist die Zahl dieser österreichischen Realgymnasien im Laufe der letzten Jahre fortwährend zurückgegangen und jetzt stark vermindert. — Eine Aenderung in dieser Unterrichtsorganisation, mit der man im Allgemeinen gute Erfahrungen gemacht, erscheint nach dem, was wir hören, sehr erwünscht nur bezüglich der Dauer des Realschulkurses. Es ist wiederholt gefordert worden, daß dieser um ein Jahr verlängert werde, weil gegenwärtig von den Schülern mit zu großer Hast und Ueberbürdung gearbeitet werden müsse, um das vorgesteckte Ziel zu erreichen.

U.

Die neuerdings vorgeschlagene Schulordnung für Schweden.

Bei der Einrichtung der schwedischen Einheitsschule versuchte man die Lehrkurse auf gewissen Stufen zu einer gewissen Abrundung zu bringen, damit der Uebertritt aus der Schule in das Leben vor der Maturitätsprüfung erleichtert würde.

Es zeigte sich aber bald, daß damit für die früher Austretenden schlecht gesorgt war. Sie wollten oft nicht gerade an den angegebenen Stufen austreten.

Die Unzufriedenheit wurde allgemein. Am 6. Mai 1899 verlangte der Reichstag von der Regierung für die vollständigen und fünfklassigen „Allgemeinen Lehranstalten" einen Vorschlag zur Einrichtung einer öffentlich kontrollierten Abgangsprüfung mit gewissen Berechtigungen für die Schüler, die in dem Alter von 15–16 Jahren ihren Schulkurs beendigen wollen.

Ein Komitee unter dem Vorsitz vom Universitätsprofessor Fries (Botaniker) wurde am 26. Mai 1899 von der Regierung einberufen. Dieses Komitee hat am 6. Dezember 1902 der Regierung einen Vorschlag zur Reorganisation des ganzen Schwedischen Schulwesens unterbreitet. Aus dem umfangreichen Gut-

achten, nebst Beilagen und Reservationen VII und 1043 Seiten in Quart[1]), teilen wir Folgendes mit:

Das Komitee bestätigt, daß etwa drei Viertel der Schüler vor der Maturitätsprüfung abgehen. Wegen dieser großen Anzahl muß die Unterstufe so organisiert werden, daß sie eine abgeschlossene bürgerliche[2]) Bildung gibt. Das Komitee fordert eine sechsjährige Realschule, deren fünf erste Klassen für alle gemeinsam sind. Nach der fünften Klasse gabelt sich die Schule so, daß die sechste Klasse der Realschule eine selbständige, von Forderungen des Gymnasiums freigehaltene Abschließung der bürgerlichen Bildung und eine direkte Vorbereitung für das Realschulreifeexamen gibt und neben dieser sechsten Realschulklasse ein vierjähriges Gymnasium die Grundlage für Studien an der Universität und an höheren Fachschulen gibt, indem es für das Studentenexamen vorbereitet.

Die wissenschaftliche Bildung soll auf die in den fünf ersten Klassen gegebene bürgerliche Bildung gegründet werden.

Die Realschule wird vom Komitee mit den folgenden allgemeinen Zügen charakterisiert: die Realschule ist einheitlich; das Latein ist ausgeschlossen; Deutsch und Englisch sind obligatorisch, Französisch (in 5 und 6) Freifach; die nationalen Bildungselemente werden gestärkt; der Unterricht wird im ganzen unter genauerer Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse unserer Zeit und der allseitigen Entwickelung der Schüler gestaltet; der Unterricht hat ein mehr praktisches Ziel bekommen; der Unterrichtsplan eignet sich auch für Schulen, wo Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet werden („Samskolor").

Für die Realschule wird folgender Stundenplan vorgeschlagen:

Unterrichtsfächer	Kl. 1	2	3	4	5	6	Sa.
Religion	3	3	3	2	2	2	15
Schwedisch	5	5	6	4	3	4	27
Deutsch	6	(—1) 6	6	(+1) 5	(+1) 4	3	30
Englisch	—	—	—	(—1) 5	(—1) 5	4	14
Geschichte	2	3	3	3	3	4	18
Geographie	2	(+1) 3	(—1) 2	(+1) 2	(+1) 2	2	13
Mathematik . . .	4	5	5	5	(+1) 5	5	29
Naturlehre	2	2	2	(—1) 2	(+1) 4	4	16
Kalligraphie . . .	2	2	1	—	—	—	5
Zeichnen	1	1	(+1) 2	2	2	2	10
Sa. in der Woche	27	30	30	30	30	30	

1) Drei in typographischer Hinsicht musterhafte Bände mit dem Titel: Betänkande afgifvet den 8. december 1902 af den för utredning af vissa fraagor rörande de allmänna läroverken den 26. Maj 1899 i naader tillsatta kommitté. Stockholm, Is. Marcus' boktr.-aktiebolag 1902. (Wir bitten um Entschuldigung, daß wir hier und weiterhin, wo schwedische Wörter mit dem Laute, der dem a im englischen fall entspricht, vorkommen, diesen in dänisch-norwegischer, nicht in schwedischer Weise haben bezeichnen lassen, weil die Offizin die schwedische Bezeichnungsweise in Petit nicht besaß.) Der erste Band enthält nach einer interessanten historischen Uebersicht über die Entwicklung der schwedischen Allgemeinen Schulen und nach Darlegung allgemeiner Gesichtspunkte die Vorschläge für Gestaltung der Realschulen und der Gymnasien, sowie für Ausdehnung des Schuljahres und die den Anstrengungen der Schüler zu ziehenden Grenzen; der zweite Band unter anderem Geschichtliches sowie Vorschläge bezüglich der ökonomischen Stellung der Lehrer und zehn Sondergutachten; der dritte eine Anzahl von veranschaulichenden Tabellen und statistischen Untersuchungen. U.

2) Der Verfasser dieses Berichts, der Rektor des Almänna läroverk in Falun, schreibt „mitbürgerlich", doch dem schwedischen medborgerlig (wie es einem Mitbürger geziemt) entspricht in Verbindung mit bildning unser „bürgerlich" ohne Präposition. U.

Die Ziffern in den Klammern für Kl. 2—5 bedeuten eine Vermehrung (+) oder Verminderung (—) im Vergleich mit dem jetzigen Stundenplan.

Die durch das Bestehen des Realschulreifeexamens erworbenen Berechtigungen sind genau angegeben: die für reif erklärten sind befugt einzutreten in die Post, das Telegraphenamt, die Eisenbahn, in gewisse Forstschulen, Landwirtschaftsschulen, Bergschulen, Zahnarztschulen, Handelsinstitute, in das pharmaceutische Institut, in die dritte Klasse der Volksschullehrer- und -lehrerinnenseminare, in das gymnastische Institut (Turnlehrerbildungsanstalt), in die Reichsbank u. s. w.

Das Gymnasium umfaßt zwei Linien, ein Realgymnasium ohne Latein und ein Lateingymnasium, die aber in neun Fächern dieselben Kurse haben und deren Schüler auch im allgemeinen zusammen unterrichtet werden sollen.

Das Latein wird auf vier Jahre beschränkt: „die Anordnung einer nach der Empfänglichkeit der Altersstufe abgepaßten einheitlichen Schule für die Mitteilung einer allgemeinen bürgerlichen Bildung macht das notwendig.“ [1]) Uebrigens findet das Komitee, die Frage von der Beschränkung des Lateins auf das Gymnasialstudium sei, theoretisch betrachtet, ausdebattiert, und äußert sich daher über diesen Punkt kurz. „Das Latein ist nicht mehr die universale Sprache der Wissenschaft. Auch ist, wenn jemals, doch jetzt nicht mehr das Latein die vorzüglichste Denkgymnastik und als solche für die höhere Bildung unerläßlich, nachdem die modernen Fächer so pädagogisch bearbeitet sind, daß sie als formale Bildungsmittel das Latein ersetzen können und es in gewissen Fällen übertreffen. Für sprachwissenschaftliche Studien im allgemeinen ist ein gründliches Studium des Lateins auch nicht notwendig. Nachdem man nämlich zur Einsicht davon gekommen ist, daß die Sprache in und mit dem sprechenden Individuum lebt und daß daher die gesprochene Sprache in erster Linie der Gegenstand der Forschung sein soll, ist die Sprachwissenschaft völlig umgestaltet worden, was auch seine wohltuenden Wirkungen auf den Unterricht an den Schulen ausgeübt hat. Die modernen Sprachen, insofern sie allseitiger die sprachlichen Lebensäußerungen beleuchten, sind eine bessere Grundlage für fortgesetzte Studien als das Latein, das als eine tote und erstarrte Sprache dem nicht entgehen kann, eine falsche oder wenigstens einseitige Auffassung des eigentlichen Wesens der Sprache beizubringen.“ [2]) — Muß aber das Latein nicht wegen seines Bildungsinhalts oder um den Schülern Kenntnis von der antiken Kultur beizubringen, damit sie die Kultur ihrer eigenen Zeit fassen können, eine dominierende Stellung einnehmen? Muß man es nicht behalten, damit Schweden imstande sein wird, mit den übrigen Kulturländern gleichen Schritt zu halten? „Nein“, sagt das K. „Klassische Bildung ist eine sachliche Kenntnis, die Kenntnis von den gesellschaftlichen Verhältnissen, den Sitten und Gebräuchen, kurz der geistigen und materiellen Kultur der antiken Völker. Selten aber oder niemals resultiert aus dem Lateinunterricht eine solche Bildung, er ist heutzutage überwiegend formell

1) Anordnandet af en efter aldersstadiets mottaglighet afpassad, enhetlig skola för bibringande af allmän medborgerlig bildning gör det nödvändigt (I S. 241). Freier: „Die Beschränkung des Lateinunterrichts auf 4 Jahre wird zur Notwendigkeit, wenn man Einheitsschulen zur Vermittelung einer allgemeinen bürgerlichen Bildung errichtet, die dem Verständnis der Altersstufe entsprechend gestaltet sind.“ U.

2) Dieser wunderlichste unter den obigen wunderlichen Aussprüchen lautet im Original (Bd. I S. 243): Med den förändrade uppfattning i afseende paa spraakvetenskaplig metod, som numera gör sig gällande, äro de moderna spraaken, saasom mera allsidigt belysande de spraakliga lifsyttringarna, en bättre grundläggning för fortsatta studier än latinet, hvilket saasom ett dödt och stelnadt spraak ej kan undgaa att bibringa en falsk eller aatminstone ensidig uppfattning af spraakets egentliga väsen. Die obige Uebersetzung ist also durchaus genau, nur daß die ersten Worte weggelassen sind, die sehr wohl wegbleiben konnten: „Mit der veränderten Auffassung in Hinsicht auf sprachwissenschaftliche Methode, die sich nunmehr geltend macht, sind die modernen Sprachen u. s. w.“ Statt „beleuchten“ wäre nach unserem Sprachgebrauch besser zu sagen: „Licht verbreiten über“. U.

sprachlicher Art, es ist der Kampf mit der sprachlichen Form, der hauptsächlich die Kräfte der Schüler in Anspruch nimmt. Wäre das Beibringen einer klassischen Bildung in unseren Schulen eine unerläßliche Bedingung für die Beibehaltung und Steigerung der höheren Kultur, so wäre es schon jetzt übel damit bestellt; und doch wird man sagen können, daß Schweden seinen Platz unter den Kulturstaaten wohl verteidigt."

„Mit dem Angeführten hat aber das K. keineswegs sagen wollen, daß das Latein an den Allgemeinen Lehranstalten entbehrlich sei. Das K. ist im Gegenteil davon lebhaft überzeugt, daß das Latein noch heute für die wissenschaftliche Arbeit auf verschiedenen Gebieten eine Bedeutung hat, die man nicht unterschätzen darf. Die Zeit, wo die Römersprache die Sprache der Wissenschaft war, liegt nämlich nicht sehr weit hinter uns. Wer nicht nur strebt, sich die Erfolge der jetzigen Wissenschaft anzueignen, sondern auch einigermaßen oder teilweise dieselbe in ihrer geschichtlichen Entwicklung zu überschauen, muß daher so gerüstet sein, daß nicht seine Unbekanntschaft mit der wissenschaftlichen Sprache der älteren Zeiten für seine wissenschaftliche Forschung ein Hindernis ist. In den Wissenschaften, die alte Ahnen haben, ist die Lateinkenntnis wohl mehr oder weniger notwendig, um an die Quellen gehen zu können, wo man das Erforderliche findet. Aber wie die Bedeutung des Lateins in dieser Beziehung das Beibehalten desselben in dem Unterrichtsplane der Allgemeinen Lehranstalten motiviert, so muß der genannte Umstand auch für die Gestaltung und das Ziel des Lateinunterrichts bestimmend sein. Mit anderen Worten, das Latein soll an den Allgemeinen Lehranstalten studiert werden, um die Schüler in den Stand zu setzen, eventuell mit Hilfe eines Wörterbuches einen lateinischen Text zu verstehen. Da indessen aller sprachliche Unterricht zugleich ein sachlicher sein soll, soll der Schüler, indem er zu übersetzen geübt wird, auch seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Gelesenen richten."

Im Jahre 1895 wurde das Lateinthema in der Reifeprüfung durch eine schriftliche Uebersetzung aus dem Latein ins Schwedische ersetzt. Nun schlägt das Komitee vor, daß alle Uebersetzungen ins Latein aus dem Lehrplan wegfallen.

Endlich weist das K. auf die Bestrebungen in Norwegen, Dänemark, Rußland und Preußen hin, die klassischen Sprachen in den Schulen einzuschränken oder gar daraus auszuschließen.

Das Ziel des Lateinunterrichts wird so angegeben: Befähigung einen leichteren lateinischen Prosaiker zu übersetzen, mündlich und schriftlich; einige Kenntnis der römischen Literatur, durch das Lesen von ausgewählten leichteren Stücken klassischer Autoren (Poeten und Prosaiker) gewonnen; einige Kenntnis von der römischen Kultur, im Zusammenhange mit dem Lesen der Autoren gewonnen; grammatische Kenntnis in dem für diese Ziele erforderlichen Maße.

Die vorgeschlagenen Klassenpensen sind für Klasse I: Leseübungen nach einem Elementarbuche, ausgewählte Stücke aus Cornelius Nepos oder Cäsar, das Wichtigste aus der Formenlehre, erforderliche Teile aus der Syntax, mündlich mitgeteilt; — für Klasse II: ausgewählte Stücke aus Cornelius Nepos, Cäsar oder Curtius, eine leichtere Episode aus Ovidius oder Virgil, die Formenlehre abgeschlossen und das Wesentlichste aus der Syntax, mündliche und schriftliche Uebungen; — für Klasse III: ausgewählte Stücke, teilweise ex tempore, aus Cäsar, Curtius oder Livius und aus Ovid oder Virgil, im Zusammenhange mit dem Textstudium Grammatik, Mythologie und Antiquitäten, jede zweite Woche eine schriftliche Uebersetzung aus dem Latein ins Schwedische, bald zu Hause, bald in der Schule angefertigt; — für Klasse IV: ausgewählte Stücke aus denselben Autoren wie in der III. Klasse, oder aus Sallustius oder Cicero,

nebst ausgewählten Liedern von Horatius, alles teilweise ex tempore. Grammatik, Mythologie, Antiquitäten und schriftliche Uebungen wie in Klasse III.

Das Griechische wird auf die zwei letzten Jahre des Gymnasiums beschränkt, wo es statt Mathematik und Zeichnen gewählt werden kann.

Für den griechischen Unterricht bezeichnet das K. als Ziel: einige Bekanntschaft mit einem leichteren Prosaiker und mit Homer; Kenntnis des Hauptsächlichsten von der griechischen Formenlehre und Syntax. Pensum für Klasse III: Leseübungen, Xenophons Anabasis begonnen, Formenlehre; für Klasse IV: von Xenophons Anabasis etwa $1^1/_2$ Buch, eine Rhapsodie aus Homers Odyssee oder Iliade, die Formenlehre abgeschlossen, das Hauptsächlichste von der Syntax.

Das K. schlägt nun folgenden Stundenplan für das Gymnasium vor:

Unterrichtsfächer	Realgymnasium				Lateingymnasium			
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Religion	2	(−1) 1	2	2	2	(−1) 1	2	2
Schwedisch	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3
Latein	—	—	—	—	6	6	(−1) 6	(−1) 6
Deutsch	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2
Englisch	3	3	3	3	(−1) 2	(−1) 2	2	2
Französisch	(−4) —	4	4	4	(−4) —	4	4	4
Geschichte	3	(−1) 2	3	3	3	(−1) 2	3	3
Geographie	(+2) 2	(+1) 1	—	—	(+2) 2	(+1) 1	—	—
Mathematik	6	6	(−1) 6	7	4	4	5	5
Naturgeschichte	(+1) 2	(+1) 2	1	1	(+1) 2	(+1) 2	1	1
Physik	(+1) 3	2	(+1) 4	3	(+1) 2	1	2	2
Chemie	2	2	2	2	—	—	—	—
Zeichnen	(+1) 2	(−1) 2	2	2	2	2	(+1) 2	(+1) 2
Zahl der Stunden in der Woche	30	30	32	32	30	30	32	32

Griechisch: Die Schüler des Lateingymnasiums, die Griechisch zu lernen wünschen, erhalten in den zwei höchsten Klassen Unterricht darin an Stelle des Unterrichts in Mathematik und Zeichnen (in III 7 St., in IV 7 St.).

Philosophische Propädeutik erhält als Freifach je 1 St. in III und IV außerhalb des Stundenplanes.

Die Ziffern in den Klammern bedeuten eine Vermehrung (+) oder Verminderung (−) im Vergleich mit dem jetzigen Stundenplan der Reallinie und der Lateinlinie ohne Griechisch.

Zu bemerken ist noch Eines. Das K. schlägt, um Ueberbürdung zu vermeiden und größere Freiheit zu geben, für die III. und IV. Klasse des Gymnasiums eine sehr bedeutende Wahlfreiheit vor. Nur Religion und Schwedisch sind ganz obligatorisch; und wer Griechisch lernt, muß auch Latein und Deutsch studieren, weil sonst seine Reifeprüfung zu leicht würde. Sonst hat ein Schüler in den zwei höchsten Klassen — oder vielmehr der Vater für ihn — das Recht ein oder, wenn sie zusammen auf dem Stundenplan nicht mehr als 6 Stunden wöchentlich umfassen, zwei Fächer nach freier Wahl und ohne Kompensation auszuschließen. Ein Schüler auf dem Realgymnasium, der die Mathematik ausgeschlossen hat, hat doch das Recht, nach Beratung mit dem betreffenden Lehrer an den Partien des Lehrfachs teilzunehmen, die er nötig hat, um dem Unterricht in der Physik folgen zu können.

Das Schuljahr — jetzt 36 Wochen, eine Woche Osterferien einberechnet — ist um 2 Wochen verlängert.

Die obligatorische Ferienarbeit wird durch eine freiwillige, von den Lehrern empfohlene ersetzt.

Die Lehrstunden sollen 45 Minuten dauern, die Pausen 10 Minuten.

Die Frage der Lehrergehälter ist seit vielen Jahren von der zweiten Kammer des Reichstags mit der Reformfrage verbunden. Das K. schlägt folgenden Gehalt vor:

Adjunkt: 3,000; 3,500; 4,000; 4,500 Kr. } zwischen diesen Gehaltsgraden
Lektor: 4,000; 4,500; 5,000; 5,500 „ } liegen je 5 Jahre.
Direktor an einer vollst. Schule 5,500—6,000 Kr. } zwischen diesen Gehaltsgraden
Direktor an einer 6kl. Realschule 4,500—5,000 „ } liegen je 10 Jahre.

Unter den in den Reservationen ausgedrückten Wünschen ist von der größten Bedeutung: 1. der Vorschlag von einem dreijährigen Gymnasium, 2. der Vorschlag von 13 Gymnasien mit sechsjährigem Lateinkursus und vierjährigem Kursus im Griechischen.

Vor dem 1. Mai sollen sich die Lehrer-Kollegien über den Vorschlag äußern.

Falun, 6. Februar 1903. D:r Enar Sahlin.

Mein Freund Sahlin schrieb mir bei Uebersendung vorstehenden Berichts: „Ich habe keine Reflexion gemacht. Die Reflexionen machst Du vielleicht selbst.“ Wenn ich einige mache, so weiß ich mich bei ihnen in Uebereinstimmung mit gar manchen tüchtigen Schulmännern Schwedens, mit denen ich dort oder hier meine Meinungen über Schulreform ausgetauscht habe.

Die ungeheuere Mühe, die man sich bei Ausarbeitung und Begründung dieser Vorschläge gemacht hat, scheint uns bedauernswert. Denn wie ihre Fundamente unhaltbar sind, so kann ihre Ausführung nicht von nennenswerter Dauer sein.

„Die Einrichtung einer einheitlichen Schule für Mitteilung einer allgemeinen bürgerlichen Bildung fordert die Beschränkung des Lateinischen auf vier Jahre.“ Aber wodurch wird denn eine solche Einheitsschule gefordert? Weder durch das Staatswohl noch durch das der Individuen. Wird denn der Einzelne zu dem, was er dem Gemeinwesen, dem Staat leisten kann, tüchtiger oder für sich glücklicher, wenn die Differenzierung der Vorbildungswege soweit hinausgeschoben wird? Werden jene Ziele nicht umgekehrt sicherer erreicht, wenn dieselbe möglichst früh eintritt? Oder glaubt man etwa an die Fabel, daß das Zusammensitzen auf derselben Schulbank bis in das Pubertätsalter hinein Bedingung und Ursache der Eintracht zwischen den verschiedenen Berufsarten sei?

Sodann die verkehrte Entgegensetzung von sachlichem und sprachlichem Wissen, als ob nicht die Kenntnisnahme einer Sprache (und zwar in noch ungleich höherem Grade einer, die entlegenen Zeiten angehört, als einer modernen) eine Fülle von sachlichem Wissen brächte, auf den verschiedensten Gebieten, z. B. auf denen der Politik und Religion. Ist es denn nicht richtig, was ein über Sprachen- und Sachenkenntnis gleich großartig gebietender Gelehrter des vor. Jahrh. gesagt hat: „Wie die Welt sich in der Erkenntnis spiegelt, so spiegelt sich die gesamte Erkenntnis noch einmal in der Sprache; sie enthält daher die allgemeinste Wissenschaft des ganzen Volkes“, oder was ein berühmter noch lebender Historiker ausgesprochen: „In den Sprachen findet man alle Affekte, Gedanken, die Geschichte und das sittliche Leben eines Volkes“? Wo immer dies Verhältnis von Wort und Sache im Lateinunterricht nicht zur Geltung kommt, ist jedenfalls das Latein nicht schuld.

Ganz bedenklich aber wird die Argumentation des Komitees, wo von der vollständigen Umgestaltung der Sprachwissenschaft in neuerer Zeit und von den wohltätigen Wirkungen die Rede ist, die dies auf den Schulunterricht habe. „Man hat jetzt eingesehen, daß in erster Linie Gegenstand der Forschung die gesprochene Sprache sein soll.“ Also ihr werden für die Forschung die höchsten schriftstellerischen Leistungen nicht bloß nicht gleichgestellt, sondern diese treten in zweite Linie. Und wenn diese Anschauung maßgebend auch

für die Schule sein soll, so kommt man zu dem Satz, daß die Kenntnisnahme bewundernswertester Kunstwerke menschlichen Geistes aus alter und neuer Zeit auch für die Bildung der Jugend weniger wichtig, als die Beschäftigung mit den gesprochenen Sprachen ist. Das entspricht denn allerdings einer neuerdings angepriesenen Methode des neusprachlichen Unterrichts, die aber nicht eine Erhöhung, sondern einen starken Niedergang der geistbildenden Kraft dieser Lehrfächer bedeutet.[1])

Und was für ein Vorschlag resultiert aus den Erwägungen des Komitees? Vier Jahre Latein mit 24 Stunden wöchentlich in allen Klassen zusammen, in welcher Zeit geleistet werden soll: Lektüre von Stücken des Cornelius Nepos, Cäsar oder Curtius, Livius oder Sallustius, Cicero, des Ovid oder Virgil, von ausgewählten Liedern des Horaz (alles teilweise ex tempore), und im Zusammenhang mit dem Textstudium Grammatik, Mythologie, Antiquitäten. Der Vorschlag sollte, meine ich, die Ueberschrift tragen „Wirksame Anleitung zum Dilettantismus", zumal, was etwa noch einigermaßen vor dieser Gefahr schützen könnte, schriftliche Uebertragungen aus dem Schwedischen ins Lateinische, jetzt grundsätzlich nicht nur aus der Reifeprüfung, sondern auch aus dem Unterrichtsbetrieb verbannt werden soll. Oder auch „Sicheres Mittel, die klassischen Schulstudien völlig zu beseitigen", zumal, was in den wirklichen Gymnasien einen wesentlichen Halt für das Latein bildet, der griechische Unterricht, nunmehr auf 2 Jahre fakultativen Betriebs mit je 7 wöchentlichen Stunden beschränkt sein soll, die man wählen kann statt der sonst obligatorischen 7 Stunden Mathematik und Zeichnen, und die die Teilnehmer zu dem Ziel führen sollen, 1½ Bücher Xenophon und 1 Buch Odyssee oder Ilias gelesen zu haben. In der Tat, ohne eine Spur von Kühnheit kann man voraussagen, daß der oben abgedruckte Gymnasiallehrplan nur die Bedeutung eines Uebergangsstadiums zu weiterer Beschränkung des klassischen Unterrichts bis zu seiner vollständigen Ausmerzung haben kann, da man, je weiter die Beschränkung geht, immer mehr mit Recht behaupten wird, daß die Frucht dieser Lehrfächer unerfreulich sei, und da man zweifellos zugleich weitere Ansprüche zu Gunsten anderer Unterrichtsgegenstände erheben, z. B. die Durchführung des geographischen Unterrichts bis zu den obersten Stufen und die Einführung der Chemie auch in die Gymnasialklassen fordern wird. Hat doch schon 1881 der Zeitungsredakteur Hedin in der zweiten schwedischen Kammer voll Befriedigung erklärt: man solle nur noch ein klein wenig warten, dann werde man die lateinische, wie die griechische Sprache aus der Schule verschwinden und nach der Universität übersiedeln sehen.

Gegenüber solchen unausbleiblichen Folgen hat der Hinweis auf den geachteten Platz, den Schweden unter den Kulturstaaten einnimmt, wenig Wert. Es nimmt ihn jetzt noch ein, und man erlaube mir hinzuzufügen, daß es mir bei meinen Beziehungen zu schwedischen Gelehrten und Schulmännern und bei meiner Hochschätzung des ungemein begabten und tüchtigen schwedischen Volkes inniger Wunsch ist, das Land möchte diesen Platz allezeit behaupten. Aber wie, wenn nun einer der Grundpfeiler des einst errichteten Gebäudes ganz beseitigt wird? Auch gibt es doch verschieden hohe Kulturstufen. Auf der höchsten steht kein Volk, das für die Jugend aller Schulen auf autoptische, lebendige Bekanntschaft mit dem griechischen und römischen Altertum verzichtet.

1) Daß die mit Hilfe des Lateins getriebene „Denkgymnastik" nicht als unerläßlich für höhere allgemeine Bildung angesehen werden kann, ist zuzugeben, verkehrt aber die Meinung, zu der man im Gutachten offenbar neigt, daß mit verschiedenen wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen das gleiche Ziel in der Geistesgymnastik erreicht werde, wenn man nur die richtige Lehrmethode anwende. Der gymnastische Wert der einzelnen Lehrgegenstände ist vielmehr recht verschieden. Die spezifische Wirkung des altklassischen Unterrichts in dieser Richtung beruht auf dem überaus starken syntaktischen und lexikalischen Unterschied zwischen den klassischen Sprachen und der Muttersprache, infolge dessen die Umsetzung aus ihr in jene und aus jenen in diese wesentlich mehr Denkanstrengung und eindringendere Erwägungen fordert, als das Herüber- und Hinübersetzen im neusprachlichen Unterricht. Zugleich ist jener Unterschied Grund eines anderen Vorteils. Die klare Erkenntnis der Eigenart unserer Muttersprache und die scharfe Erfassung des Wertes der muttersprachlichen Ausdrücke gelingt entschieden in höherem Maß durch die Vergleichung mit dem Lateinischen und Griechischen, als durch die mit anderen modernen Sprachen.

Das Komitee tröstet bei seinen Vorschlägen mit dem Hinweis auf das Zurückgehen des Lateinunterrichts in anderen Ländern. Preußen konnte da nach dem Kaiserlichen Erlaß vom Jahre 1900 nicht wohl angeführt werden, weil dort nunmehr die Zahl der Lateinstunden wieder vermehrt ist. Aber Norwegen — ja, das konnte angeführt werden, doch nicht zum Trost. (Nebenbei gesagt, ist die Berufung eines schwedischen Komitees auf eine norwegische Einrichtung wohl ebenso vereinzelt, wie es die eines norwegischen Ausschusses auf eine schwedische Institution wäre.) Denn, wer meinen wollte, daß in Norwegen Jedermann zufrieden sei mit der Vollendung der nivellierenden Einheitsschule und der Hinauswerfung des Lateins, der täuscht sich. Auch wo man zuerst nach der Seite der unglückseligen, Niemandem förderlichen und Unzähligen schädlichen Gleichmacherei neigte, denkt man zum Teil jetzt anders. Als 1896 das Heidelberger Gymnasium zu seinem Jubiläum einen Glückwunsch aus Christiania erhielt mit dem Wortlaut: Vestro gymnasio saecula futura permensis digna vovent magistri Norvegici, qui cum triste domi doleant veterum studiorum exitium, speraut non moritura ea esse foris, und mit den Namen von 6 Universitätsprofessoren und 16 Schulmännern, — da befand sich unter den letzteren zu meiner Verwunderung auch Jemand, der sich mir gegenüber früher nichts weniger als konservativ geäußert hatte. Die Herren von der Majorität des schwedischen Ausschusses sollten, meine ich, ihren Blick nicht auf Norwegen und Rußland, sondern lieber auf England und Nordamerika richten und erwägen, ob der Fortschritt, den sie anempfehlen und der ja eine schon früher in Schweden eingeschlagene Richtung verfolgt, nicht ein Fortschritt nach hinten ist.

Aber was gehen diese skandinavischen Schmerzen, liebes Deutschland, dich an? Recht sehr, sowie Jemanden ein Abgrund angeht, in den man hineinschaut und in den ein Anderer hineingefallen ist. Die Geschichte der Entwicklung des schwedischen höheren Schulwesens ist überaus belehrend. Sie zeigt, daß, wenn einmal die Grundlegung des fremdsprachlichen Unterrichts durch das Latein aufgegeben und der Beginn mit dieser Sprache, die sich hierzu und zur Fundamentierung aller höheren Schulstudien so hervorragend eignet, auf eine spätere Stufe verschoben ist, dann sich der gesamte klassische Unterricht auf einer schiefen Ebene befindet, von der er trotz der Einsicht und der Proteste der Verständigen allmählich immer tiefer bis zum Untergang gleitet. Es hat im Jahr 1885 bei der Befragung der schwedischen Universitäten, Domkapitel und Lehrerkollegien über die damals vorliegenden Vorschläge einer Kgl. Unterrichtskommission keineswegs an Gutachten von den drei genannten Seiten gefehlt, in denen entschieden und mit bester Begründung der Wunsch ausgesprochen wurde, daß das Latein wieder zur grundlegenden Sprache gemacht werden möchte. Sie sind in meiner Schrift über die Einheitsschule S. 92—96 zusammengestellt. Man kann sich nicht deutlicher darüber äußern, wie das Bildungsniveau der gelehrten Stände in Schweden infolge der Einheitsschulorganisation und der Hinausschiebung des klassischen Unterrichts stark im Sinken begriffen sei, als dies der durch zahlreiche Studenten- und Kandidatenexamina belehrte Historiker Professor Odhner in Lund gethan hat. Aber aller Einspruch war vergebens, es blieb bei dem Anfang des Lateinunterrichts in der unserer Untertertia entsprechenden Klasse; nur die weitere Hinausschiebung desselben nach Untersekunda wurde damals auch von der Kommission nicht gutgeheißen. Das heutige Komitee empfiehlt sie abgesehen von einem Sondergutachten dringend, ein morgiges wird den Beginn des Lateinunterrichts nach Unterprima schieben und das Griechische vor die Tür des Gymnasiums setzen, ein übermorgiges das Lateinische dem Griechischen nachschicken.

So etwas kann bei uns nicht passieren? Der Direktor der Leibnitzschule in Hannover (der Verbindung eines Reformgymnasiums und Reformrealgymnasiums) hat in der von wärmster Hochschätzung des klassischen Unterrichts erfüllten Rede, die er am 23. März 1899 hielt, behauptet: „Im Ernst kann es bei uns keiner versuchen, dem Beispiel der skandinavischen Länder zu folgen und die Hand an das Dasein des Gymnasiums zu legen: die alten Sprachen bleiben uns ein Bildungsmittel ersten Ranges.“ Die Empfindungen des geehrten Kollegen Ramdohr teile ich, die Prognose nicht. Am Versuch fehlt es schon jetzt nicht. Darum heißt es nach meiner Ueberzeugung: Principiis obsta! G. Uhlig.

Aus der Praxis des griechischen Unterrichts in Westminster School.

Als ich im Frühjahr 1886 die altberühmte Westminster School in London besuchte, die damals unter der Leitung des den klassischen Philologen wohlbekannten Gunion Rutherford stand, interessierte mich besonders, was ich von den dortigen Leistungen im griechischen Unterricht hörte und sah. Als ich aber nach Jahren darüber etwas veröffentlichen wollte, fand ich die Notizen, die ich mir gemacht hatte, doch unzureichend hierfür und wandte mich deshalb mit der Bitte um einige Angaben an meinen englischen Kollegen, der inzwischen in Ruhestand getreten ist und zu Bishopstone bei Lewes in East-Sussex der Fortsetzung seiner philologischen Studien lebt. Er entsprach in liebenswürdigster Weise meinem Wunsch, bedauerte nur, ganz seinem Gedächtnis vertrauen zu müssen, da ihm die Akten der Schule nicht zur Hand seien, und deshalb nur Mitteilungen allgemeiner Art machen zu können. Erst in einem zweiten Schreiben sandte er mir einige spezielle Testimonia und stellte mir zugleich in Aussicht, daß ich später mehr der Art durch die Freundlichkeit seines Amtsnachfolgers erhalten könne. Ich hoffe, manchen Lesern etwas Willkommenes mit dem Abdruck dessen zu tun, was mir Rev. Rutherford über den Betrieb des griechischen Unterrichts an der von ihm 18 Jahre geleiteten Anstalt mitgeteilt hat. Es zeigt klar, wie weit man es dort in der griechischen Lektüre und den griechischen Uebungen bringt, und widerlegt den immer noch grassierenden Aberglauben, daß durch die letzteren die erstere nicht gefördert, sondern stark beeinträchtigt werde. Und zugleich erhellt daraus die glückliche Unreglementiertheit der Schulmänner an den englischen höheren Schulen.

Mit einer Bemerkung der letzteren Art beginnt gleich der erste Brief. Während in Deutschland (so meint der Schreiber) one system common to all Gymnasia sei, finde sich in den English Public Schools little system or none, indem jeder Direktor tue, was in seinen Augen recht sei. Dann fährt R. fort:[1])

During my Headmastership — I cannot say whether this is the case still — boys were upon admission placed as their parents might determine either on what was called the Modern Side or on the Classical Side. In the former case they learned some Latin, but no Greek: in the latter they learned both Latin and Greek in every Form from the lowest to the highest.[2]) It is of Greek and only of Greek that you ask me to give an account, and I shall as far as possible say nothing of the other subjects of instruction.

In the lowest Form (average age about 13 years) they were taught their Accidence[3]) and had to translate in writing from English into

1) Die Druckſperrungen im folgenden entſprechen nicht Unterſtreichungen des Briefſchreibers, ſondern ſind von mir hauptſächlich zu dem Zweck angeordnet, um Dinge hervorzuheben, die mir beſonderer Beachtung wert ſcheinen.

2) Es ſind im ganzen acht Klaſſen. Gewiſſe lateiniſche Kenntniſſe aber müſſen auch die in die unterſte eintretenden Knaben (von durchſchnittlich 13 Jahren) mitbringen. Der von Dr. Karl Breul in Baumeiſters Handbuch veröffentlichte Proſpekt des alten Clifton College (bei Briſtol), das auch eine Preparatory School für Knaben von 7—10 und eine Junior School für ſolche von 10—13 Jahren umfaßt, fordert, daß Knaben von 11 Jahren die lateiniſche Formenlehre bis zu Ende der regelmäßigen Verba kennen und daß ſolche von 12 zugleich einige Kenntnis der Syntax beſitzen, nebſt einer gewiſſen Geübtheit im Verſtehen lateiniſcher Sätze und im Ueberſetzen ins Latein. Die hier an die zwölfjährigen geſtellten Anforderungen werden ſicher auch die ſein, welche bei Aufnahme in die unterſte Klaſſe von Westminster School erfüllt ſein müſſen. (Dieſe Notiz vergleiche man nebenbei mit der im vorigen Heft mitgeteilten Behauptung des Herrn Oberbürgermeiſter Beutler in Dresden, daß in England kein Knabe vor dem 14., 15. Jahre die klaſſiſchen Sprachen zu lernen beginne). H.

3) Accidence heißt ein Buch, das die lateiniſche oder griechiſche Formenlehre enthält. Der Urſprung dieſer Bezeichnung liegt in den Bemerkungen, die Dionys der Thraker in ſeiner Grammatik auf die Definition der flektierbaren Redeteile folgen läßt, z. B. auf die des Verbum: *παρέπεται τῷ ῥήματι ὀκτώ. ἐγκλίσεις, διαθέσεις, εἴδη, σχήματα, ἀριθμοί, πρόσωπα, χρόνοι, συζυγίαι.* Denn für *παρέπεσθαι* ſagen die lateiniſchen Grammatiker in den entſprechenden Bemerkungen accidere, beiſpielsweiſe Donat: verbo accidunt septem, qualitas, coniugatio, genus, numerus, figura, tempus, persona. So können die Flexionen Accidentia der beugungsfähigen Wörter heißen. H.

Greek and vice versa simple sentences containing only words of the same form as those which they had learned in their Accidence. Their reading was Greek of the most elementary kind, mostly Greek stories compacted by some modern maker of school-books. In the Form next higher much the same method was pursued, except that before a boy left it he had broken ground with Xenophon. Form by Form, this system was carried through, each having assigned it a set portion of Greek Accidence or syntax to learn by means of grammar and of written rendering of English into Greek. A Greek author was of course read in every Form but the lowest, the master having leave to select any that he thought most fitted for the boys. The favourite books were abridged editions of Greek plays or selections from Thucydides.

I need not give the names of the Forms, because in an old school like Westminster they were of an excentric traditional character, and could convey no substantial meaning. There were eight in all, the highest, my own Form, being called the Seventh. 'Removes' were given at the end of each term — there were three terms in the year [1]) — and boys were only moved into the next higher Form to their own, if they reached a certain standard of knowledge. If they had not been promoted by a certain age, they were not allowed to remain in the School. Thus a clever and industrious boy might obtain three removes in each year, and thus too it happened that in my own Form I sometimes had boys reading Greek and Latin with me for three or even four years before they left School for the University at the age of 19 years.

Before reaching my Form they had read some Xenophon, several plays, some books of Homer, a little Thucydides, and perhaps a little Plato, most of this having been done in the Forms next my own. But in the VII, consisting as it did of boys with more than average capacity, it was possible to read rather widely, all the more that, before entering the Form at all, all had passed an examination exempting them from the Matriculation Examination at Oxford or Cambridge, and were free to give up Mathematics. Perhaps I may here interpolate that as soon as a boy entered the Seventh, he substituted lessons in German for the lessons in French which he had been accustomed to have in all the under Forms.

With plenty of time on their hands boys in the Seventh might be expected, and were expected to read widely in Greek and Latin. They had to show up four 'Compositions' weekly, two in Latin and two in Greek; and in this way many acquired a considerable knowledge of Greek and Latin idiom, and real taste and facility in rendering passages from the best English authors into Greek and Latin prose and verse. At times we covered ground very rapidly reading much of one author, and saturating ourselves with his thought and style, and only occasionally, say in one or two hours weekly, analysing minutely certain short passages. All

1) Die Tertiale heißen an der Weſtminſterſchule Play Term (von Ende September bis Weihnachten reichend), gewiß wegen des beſonders in dieſer Zeit betriebenen Fußballſpiels; Lent Term (von Mitte Januar bis Oſtern), von der in dieſen Zeitraum fallenden Faſtnacht; Election Term (von Oſtern bis Ende Juli, bis zum Anfang der großen Sommerferien reichend), doch wohl ſo benannt, weil der Schluß dieſes Tertials der Hauptverſetzungstermin iſt.

the authors read were from the classical period, except of course the New Testament, or, much more rarely, the LXX; but we read as the humour took me, and not on any graduated system. I had to consider the proportion of boys in the Form at any time who had or had not read certain authors, and to determine the work accordingly. But now and then, when the bulk of the Form had not greatly altered for some time, and all had read much of the regular authors, we made an excursion into those more seldom read, the fragments of the lyric poets, for example.

For use out of school a boy might equip himself with any annotations or helps (other than translations) he liked, provided he brought into school nothing but the plain text on a full page in an edition substantially uniform with that he had been ordered to get. I laid great stress upon this, and would still do so, if I still taught boys. There is no other way, in which a boy can be trained to bring his whole intelligence into play in order to understand a writer's thought.

We had always standard works of reference in the room, and one boy was set to find things out, when we got into difficulties; and if that did not suffice, the difficulties had to be tackled by boys and master out of school and talked over the next day.

Jan. 27th 1903. W. G. Rutherford,
Headmaster of Westminster School
1883—1901.

Aus den weiteren Mitteilungen unſeres engliſchen Kollegen entnehmen wir, daß, was von griechiſcher Lektüre in der Seventh während des Schuljahrs 1892/93 abſolviert wurde, beſtand in Herodots V. und VI. Buch, Demoſthenes' olynthiſchen und philippiſchen Reden, Aeſchylus Perſern und Agamemnon, Euripides' Hecuba, Paulus' Briefen an die Galater und Philipper, wobei nach dem oben abgedruckten Briefe anzunehmen iſt, daß die Schüler in der zweitoberſten Klaſſe ſchon von Sophokles, Thucydides und Platon geleſen hatten. (Von Werken der römiſchen Literatur wurden im gleichen Jahr geleſen Briefe Ciceros, Tacitus Germania und Agricola, Juvenals Satiren 1. 3. 4. 5. 7. 8. 10., Virgils Aeneis II., IV. Etwas merkwürdig erſcheint die Auswahl deutſcher Lektüre: Schillers „Der Neffe als Onkel" und Heines Harzreiſe.) Ferner empfing ich zwei Proben von Ueberſetzungen in das Griechiſche, eine proſaiſche und eine metriſche. Die letztere iſt die Uebertragung von Miltons Paradise Lost IV. 98—109:

For never can true reconcilement grow
Where wounds of deadly hate have pierced so deep:
Which would but lead me to a worse relapse,
And heavier fall: so should I purchase dear
Short intermission bought with double smart.
This knows my Punisher: therefore, as far
From granting he, as I from begging peace.
All hope excluded thus, behold, instead
Of us outcast, exiled, his new delight,
Mankind created, and for him this world.
So farewell hope, and with hope farewell fear,
Farewell remorse: all good to me is lost.

ὡς οὐκ ἀληθὴς γίγνεται διαλλαγή,
οὗ τραύματ' ἔχθους ἐμπέπηγε καίρια·
διαλλαγεὶς γὰρ πράγματ' ἐς κακίον' ἄν
τῶν νῦν πέσοιμι, σφάλμα δυσφορώτερον·
καὶ γὰρ βραχεῖαν συμφορῶν ἀναψυχὴν
δύης δεχοίμην ἄν διπλῆς ὠνούμενος.

εἰδὼς δ' ὁ μὲν τάδ', οὐ πορεῖν ἔχθους λύσιν,
ἐγὼ δ' ὁμοίως οὐ παραιτεῖσθαι θέλω.
ὥστ' ἐλπὶς ἤδη πᾶσ' ἐμοὶ κατέφθιται.
ἡμῶν δ' ἀτίμων ἀντὶ κἀκβεβλημένων
ὑπαγκάλισμ' ἵδεσθε τοὺς βροτοὺς νέον,
οὓς ἔπλασ' αὐτός, γῆν τε πορσύνας ἔχει.
πρὸς ταῦτα δ' Ἐλπὶς χαῖρε, καὶ μετ' Ἐλπίδος
χαῖρ' ὦ Μετάγνοι' ὧν δέδραχ' ἁμαρτιῶν,
Φόβος τ'· ἐμοὶ γὰρ πᾶν ὅλωλε νῦν καλόν.

J. S. Phillimore Q. S. VII form
July 3d 1891.

Von der prosaischen griechischen Uebersetzung habe ich leider noch nicht das englische Original. Ist mir's bekannt geworden, so werde ich auch diese abdrucken lassen. Die Höhe der in dieser Hinsicht auf Westminster School gestellten Anforderungen kann man übrigens auch wohl ermessen nach dem bei Macmillan erschienenen Second Greek exercise book, in dem zum Zweck der Uebertragung ins Griechische längere und kürzere Stellen aus Werken Macaulay's, Swift's, Grote's u. a. zusammengestellt sind und zu dem im selben Verlag von Rutherford ein Key (mit musterhaften Versionen) veröffentlicht worden ist. U.

Bemerkungen über den Wert des Lateinischen und Griechischen für die Erziehung auf dem humanistischen Gymnasium.

Der Wert der beiden klassischen Sprachen für die Erziehung der Schüler auf dem humanistischen Gymnasium ist nicht ganz der gleiche. Während für das Lateinische das Uebergewicht auf der formalen Seite liegt, bildet beim Griechischen der Inhalt der gelesenen Schriftsteller den Schwerpunkt. Wir behandeln deshalb die beiden Unterrichtsfächer von einander gesondert.

Die Sprache der Römer hat, dem ernsten, vielfach starren Wesen des römischen Charakters entsprechend, eine härtere, unbiegsamere, geschlossenere und darum logisch schärfer entwickelte Form als andere. Wenn sie auch selbstverständlich nicht ein Ausdruck der absoluten Logik ist und so wenig wie irgend eine andere Sprache alle feinen Unterscheidungen des menschlichen Denkvermögens auch genau sprachlich auszuprägen vermag, so ist doch das Rechtsvolk, das sie sprach und schrieb, in besonderem Maße bemüht gewesen, das Gedachte so zum Ausdruck zu bringen, daß über die Absicht des Sprechenden oder Schreibenden kein Zweifel entstehen kann. Daß die Sprache in diesem Bemühen durch den überlieferten Sprachstoff gehemmt war und nicht mehr für neue Denkformen auch neue Sprachformen schaffen konnte, sondern vielmehr genötigt war, das überkommene Sprachmaterial den neu erwachsenden geistigen Bedürfnissen anzupassen, ist in dem natürlichen Gang der Entwicklung begründet. Daher kommen manche sprachliche Erscheinungen im Lateinischen, die einer strengen Prüfung unlogisch erscheinen müssen; so z. B. der verschiedenartige Gebrauch des relativen Adverbium ut und seine Verwendung als Konjunktion der Folge mit dem Konjunktiv, der auf lateinischem Gebiet als Modus der Vorstellung erscheint, während doch die Folge als Tatsache im Indikativ gegeben werden sollte; ferner die weitverzweigte Benutzung der Partikel cum. Ursprünglich ein demonstratives Adverbium in der Bedeutung „da", leitet es einen zeitlich folgenden Hauptsatz ein. Der stetige Gebrauch und die Neigung jeder Sprache, von der Nebenordnung zur Unterordnung überzugehen, bewirkt, daß solche Sätze allmählich als untergeordnete empfunden werden. Daher behält es für den Standpunkt der Gegen-

wart die Verbindung mit dem Indikativ bei. Es muß aber zugleich die Funktion übernehmen, auch gedachte, kausale Verhältnisse auszudrücken, und da diese und zeitliche sich nahe berühren, ja öfter in einander übergehen, so entsteht die eigentümliche Erscheinung, daß in der Erzählung das temporale cum den Konjunktiv zu sich nimmt, obwohl eine Tatsache vorgeführt werden soll. „Die Feinde standen im offenen Feld; da beschlossen die Römer sie anzugreifen." In innigere Verbindung gebracht, nehmen diese Gedanken die Form an: „Die Römer beschlossen anzugreifen; da, bei dieser Gelegenheit, standen die Feinde in offenem Felde;" und bei Anwendung der Unterordnung diese: „Als die Feinde in offenem Felde standen, beschlossen die Römer sie anzugreifen." Daß die Feinde in offenem Felde standen, war aber auch der Grund des Angriffs. So ergibt sich die Form: „als bezw. da die Feinde in offenem Felde standen", u. s. w. und damit der Konjunktiv neben cum. Sind diese Spracherscheinungen an sich unlogisch, so nötigen sie doch oder gerade deshalb zum Nachdenken und schärfen es durch die Erkenntnis des Gegensatzes zwischen der Sprachform des eigenen und der des fremden Idioms, zwischen Logik und sprachlichem Ausdruck.

Dazu kommt noch ein zweites, was die Denktätigkeit in erhöhtem Maße in Anspruch nimmt. Der Wortvorrat der alten Sprache ist ein sehr beschränkter im Verhältnis zum Reichtum der modernen. Es erwächst daher die zweifache Aufgabe, die weit reicheren Ausdrucksformen der deutschen Sprache mit den vergleichsweise ärmlichen Mitteln der lateinischen genau und möglichst erschöpfend wiederzugeben, und umgekehrt die starren, in streng geschlossener Form und vieldeutigen Worten niedergelegten Gedanken des Römers in die beweglichen, vielfach schillernden und differenzierten, dabei eindeutigen deutschen Worte zu kleiden und dabei ihren Sinn und Gehalt treu und genau herauszuheben. Man denke nur an fides = Treue, Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit, das gegebene Wort, Kredit, oder an tristis = traurig, betrübend, finster, häßlich. Von welcher Wichtigkeit diese Operation für die logische Schulung des jugendlichen Geistes ist, liegt auf der Hand, da er jederzeit genötigt ist, die bunte Ausdrucksfähigkeit der Muttersprache mit den dürftigeren Mitteln der antiken abwägend zu vergleichen und zu decken.

Mag es sich nun aber um Grammatik oder um Bedeutungslehre handeln, für den Unterrichtsbetrieb und die Entwicklung des Denkvermögens ist es von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit, daß der Schüler nicht gelehrt wird auszugehen von einem fertig vorliegenden System der lateinischen Grammatik, sondern von einem ihm zunächst Bekannten und Verständlichen, von seiner Muttersprache. Insofern ist es richtig zu verlangen, man müsse beim Unterricht in einer Sprache das induktive Verfahren anwenden, das vom Bekannten zum Unbekannten aufsteigt. Dies kann aber nimmer so geschehen, daß dabei das Lateinische selbst zugrunde gelegt wird, das dem Schüler immer eine unbekannte Größe beiben wird. Denn wie ist es möglich, das induktive Methode zu nennen, wenn man dem Schüler in einem halben Dutzend von Beispielen der fremden lateinischen Sprache eine vom Deutschen abweichende Spracherscheinung zeigt, um ihn daraus eine Regel ableiten zu lassen? In solchem Fall beweist ein Beispiel gerade so viel, wie sechs. Bekannt ist ihm nur die Muttersprache: von ihr gehe man also aus, und man wird sehen, daß die vielfach gehaßte Grammatikstunde dem Schüler interessant und erfreulich wird, da er auf Schritt und Tritt erkennen lernt, wie sein geliebtes Deutsch vielfach eine ganz andere Form des sprachlichen Ausdrucks bietet, als die antike Sprache, wie verschieden also die beiden Völker auch gedacht haben, wie andererseits beide Sprachen öfter wunderbar übereinstimmen. Einer nach diesem Grundsatz aufgebauten Schulgrammatik bedürfen wir für einen wirklich ersprießlichen Unterricht, der die Vorzüge und Vorteile, die das Lateinische bietet, allseitig benutzen lehrt; und das ist schon lange der Fall, nicht erst, seitdem die

Zahl der lateinischen Lehrstunden in so bedauerlicher Weise beschnitten worden ist. Denn die Zeit ist lange vorbei, wo die Schüler lateinisch denken und fühlen lernten. Auch dient nicht mehr umfangreiche Lektüre lateinischer Schriftsteller, die fremde Sprache wie eine Muttersprache zu verwenden. Nachdem man einmal im Unterricht den logischen Wert der lateinischen Sprache betont und den Schüler genötigt hat, sich stetig des tiefgreifenden Unterschiedes zwischen deutscher und lateinischer Sprachdenkweise bewußt zu werden, ist es notwendige Folge geworden, daß man von der Muttersprache ausgeht, diese zum Prinzip für den Aufbau der lateinischen Sprachlehre macht, also in Wahrheit eine lateinische Grammatik für Deutsche verfaßt, daß aber nicht mehr ein bloß aus dem Wesen der fremden Sprache sich ergebendes System der lateinischen Grammatik zur Grundlage des Unterrichts gemacht wird. Ich habe das schon i. J. 1889 in der Zeitschrift für Gymnasialwesen XXXXIII S. 271 ff. ausführlich dargelegt und begründet, aber, so viel ich sehe, ohne Erfolg. Es schießen vielmehr infolge der für das Lateinische beschränkten Unterrichtszeit zahllose im Umfang immer mehr beschränkte Schulgrammatiken aus dem Boden, die den einzigen Vorteil, den der systematische Aufbau der Sprachlehre hatte, auch noch aufgeben: dem Schüler bei der Lektüre der lateinischen Autoren allzeit über seltenere Spracherscheinungen Auskunft zu geben.

Da nun das Lateinische in seinen Ausdrucksformen so verschieden von der deutschen Sprache ist, so ist es ganz besonders geeignet, die Denktätigkeit zu üben und die Denkfähigkeit zu steigern, ganz anders noch, als das Griechische, dessen Syntax in weitem Umfang mit der deutschen übereinstimmt. Unbegreiflich ist mir daher, daß man lateinisch-griechische Parallelgrammatiken, in denen, so weit möglich, die einzelnen Paragraphen sich entsprechen, herrichtet und zwar in neuester Zeit wieder mehr, angeblich einer gesteigerten Intensität und zugleich einer Erleichterung des grammatischen Betriebs zuliebe, nachdem dieser Fehler in den achtziger Jahren glücklich überwunden schien. Denn der Schüler wird geradezu zu falschen Anschauungen verführt, wenn ihm z. B. die ganz verschiedenen Verwendungen des lateinischen und des griechischen Infinitivs (wie sie in dem verschiedenen Ursprung der beiden Formen begründet sind) in einander entsprechenden Paragraphen der betreffenden Grammatiken vorgeführt wird. Ebenso weicht die Anwendung des deutschen Infinitiv von der des lateinischen völlig ab. Darum wird es dem deutschen Knaben oft Schwierigkeiten bereiten, für die deutsche Infinitivkonstruktion die lateinische Form des Ausdrucks zu treffen. Ich bin nun schon vor mehr als 25 Jahren im Unterricht der Untertertia von dem deutschen Infinitiv ausgegangen und habe dadurch bei den Schülern einerseits Interesse für die mit Unrecht als trocken und langweilig gescholtenen grammatischen Stunden erweckt, andererseits ein sicheres Erkennen und Wissen von der Verschiedenheit und Gleichartigkeit des deutschen und des lateinischen Brauchs erzielt. Ich legte ihnen zunächst einen Satz vor, wie: „Er bewog die Helvetier, den Fluß zu überschreiten", und zeigte ihnen, daß das Lateinische hier nicht einen Infinitiv verwenden könne, sondern den Gedanken mit Hilfe des ut der Absicht wiedergeben müsse. Dann ließ ich sie feststellen, welcher Art das Verbum „bewegen" sei und welche Verba die gleiche logische Funktion haben, wobei sich bald fand, daß dies die positiven wie negativen Verba der Willensäußerung sind. Die Behandlung der Frage ergab ferner, daß auch die Folge im Deutschen öfter durch den Infinitiv, im Lateinischen stets durch ut-Sätze gegeben wird; z. B. „Es bleibt nur übrig, noch über die Wahl des Feldherrn zu sprechen", „Es gelang Cäsar, den Fluß zu überschreiten", „Es war dem Feldherrn unmöglich, zur rechten Zeit am Platze zu sein." (Wie aber zum Ausdruck der Folge im Deutschen auch „daß" verwendet wird, so fand sich bei näherer Betrachtung, daß oft, z. B. in passivischen Wendungen, auch im Deutschen die Absicht, die

Willensäußerung das „daß" nötig hat.) — Ferner findet sich im Deutschen der Infinitiv nach Substantiven, Adjektiven und Verben, wo im Lateinischen Gerundium, Gerundivum, Supinum steht. Wechselnde Wendungen, wie „die Kunst zu reiten" und „des Reitens" führen auf den Ersatz deutscher Substantive, besonders der Abstrakta auf —ung, durch Gerundium, Gerundivum oder Part. Perf. Pass. — Endlich wird der Infinitiv zur Wiedergabe des Grundes verwendet, z. B. „ich habe keinen Grund zu schreiben", wo lateinisches quod für ihn eintritt. — Daneben ergibt sich eine kleine Zahl von Uebereinstimmungen zwischen den beiden Sprachen, wo der Infinitiv als Subjekt bei dem Hilfsverbum mit einem Prädikatsnomen, oder als Subjekt oder Objekt nach Verben steht, womit sich die unterschiedliche Wiedergabe der Gedanken „Es ist töricht, wenn man andere durch Lügen täuscht" und „Es ist töricht, wenn (daß) du deinen Vater belogen hast" verbindet.

Bei der Behandlung dieser syntaktischen Erscheinungen war uns die deutsche Konjunktion „daß" entgegengetreten; also mußte verfolgt werden, auf welche verschiedenen Arten die fremde Sprache diese wiedergibt, einmal durch ut in Folge- und Absichtssätzen, dann durch quin nach negativen Verben. Zum andern sehen wir, daß sie in gewissen Fällen durch quod, in andern durch den Acc. c. Inf. zu übersetzen ist. Daß bei diesem Gang des Unterrichtes ein weites Gebiet der Syntax erkannt und infolge der stetigen Vergleichung von Bekanntem und Unbekanntem, Deutschem und Lateinischem zu beherrschen gelernt wird, liegt auf der Hand.

Ein weiteres, fruchtbares Gebiet bietet die Untersuchung der Uebereinstimmung und Verschiedenheit zwischen deutschem und lateinischem Indikativ und Konjunktiv. Gibt auch der Indikativ in beiden Sprachen gleichmäßig die Tatsachen wieder, so drängt sich alsbald die Neigung der deutschen Sprache für den Gebrauch des Modus potentialis auf, der dem Konjunktiv formal gleich ist. Will sie eine nur mögliche Tatsache vorführen, so zeigt sie dies auch sprachlich durch den Potentialis der Gegenwart oder Vergangenheit an, während das Lateinische einfach den Indikativ setzt: z. B. „ich könnte", „ich hätte gekonnt" neben possum, potui. Bei der Betrachtung des Konjunktivs muß dann weiter die große Verschiedenheit zwischen deutschem und lateinischem Konj. Impf. bezw. Plusquamperfekti erörtert und gezeigt werden, daß das beherrschende Prinzip in der lateinischen Syntax das Zeitverhältnis, also die Frage ist, ob eine Handlung einer anderen gleichzeitig ist oder ihr zeitlich vorangeht. Diese scharfe Unterscheidung ist unserer Sprache fremd; denn einmal stellt sie vielfach durch den Potentialis der Gegenwart oder Vergangenheit die Möglichkeit gegenüber dem reinen Zeitverhältnis in den Vordergrund, so in Sätzen der Folge, mit quod, quin, tamquam, nedum; zum andern läßt sie die zeitliche Bezeichnung in futurischen und temporalen Nebensätzen völlig außer Acht. Endlich erkennen wir, daß der Begriff einer in ihrem Verlauf dargestellten, beziehungsweise dauernden und gleichzeitigen Handlung, wie der momentanen fehlt, so weit dies durch Verbalformen gegeben wird, daß wir also ein historisches Tempus und somit eine Form der historischen Erzählung nicht haben.

Den ganzen Aufbau eines so gestalteten syntaktischen Unterrichtes hier vorzuführen, ist nicht am Platz; für die Erkenntnis der Art meines Verfahrens reichen die gegebenen Beispiele aus. Zweifellos ist aber, daß erst so die einzigartige Bedeutung der lateinischen Sprache für die Entwickelung der Denkfähigkeit und Steigerung der Denktätigkeit fruchtbar gemacht und diese in viel höherem Grade gebildet werden, wenn der junge Mensch von der ihm vertrauten deutschen Sprache ausgehend Gleichartiges und Verschiedenes klassifizieren muß und in jedem Augenblick genötigt ist, auf sein Denken anstatt auf die Prüfung der An-

wendbarkeit einer mehr oder weniger mechanisch auswendig gelernten Regel zurückzugehen.

Auf der andern Seite zwingt auch der beschränkte Vorrat des lateinischen Wortschatzes zu einer fortwährenden, nach den verschiedensten Seiten bildenden Tätigkeit des Geistes. Hier geht man im allgemeinen besser vom Lateinischen aus und zeigt bei der Uebertragung der Schriftsteller, wie dasselbe lateinische Wort je nach dem Zusammenhang durch verschiedene deutsche wiedergegeben werden muß, um das hier Erlernte, Angeschaute dann bei Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische zu verwerten. Darauf hat schon Nägelsbach in seiner lateinischen Stilistik und neuerdings P. Cauer in seinem Buche „Die Kunst des Uebersetzens" eindringlich aufmerksam gemacht. Wir lernen bei lateinischen Nomina die subjektive und objektive, die aktive und passive Bedeutung unterscheiden: z. B. fides subj. Treue, obj. Zutrauen; indignus pass. unwürdig, akt. empörend. Ferner zeigt die eigentliche und übertragene Bedeutung von Nomina und Verba so feine Uebergänge und Vermittlungen, daß sie leicht dem jugendlichen Verstande interessant und nutzbar gemacht werden können, wenn sie ihm nur in geeigneter Weise nahe gelegt werden. Denn auch hier herrscht Uebereinstimmung wie Gegensatz, bald im Deutschen der eigentliche, im Lateinischen der übertragene Ausdruck, bald umgekehrt. Weiter die verschiedene Art, wie die deutsche und lateinische Sprache ein Nomen beleben und es zum Subjekt machen; in unserer Sprache ist dies Verfahren viel umfassender, in der fremden beschränkter und daher der Schüler oft genötigt, die aktive Konstruktion in die passive zu verwandeln. Dabei lernt er die viel schärfere Art des Sprachdenkens kennen und schätzen, die den Römer vielfach bestimmt, ein Nomen nicht zum Träger der Handlung zu machen.

Das allgemeine Erfordernis, den Reichtum der deutschen Sprache mit den viel beschränkteren, aber dabei sehr scharfen, logischen Bezeichnungen der lateinischen Sprache zu decken (mag diese Tätigkeit nun dazu dienen, die lateinischen Schriftsteller in modernes Deutsch zu übertragen, oder die vielverschlungenen und differenzierten Vorstellungen des modernen Menschen mit den einerseits kürzern, andererseits prägnanteren Ausdrücken der antiken Sprache wiederzugeben), fordert stets, den feinen Wegen des Sprachdenkens nachzugehen.

Liegt somit zweifelsohne der Hauptwert der lateinischen Sprache auf der formalen Seite, so ist doch auch der Inhalt, den die lateinischen Schriftsteller bieten, für unsere Jugend von hoher Wichtigkeit, wenn sie auch in dieser Beziehung hinter den griechischen Autoren zurückstehen. Sie sind nicht nur insofern wertvoll, als sie vielfach allein Kunde von hellenischer Anschauung überliefern, sondern auch durch das spezifisch römische Element, das in ihnen zu Tage tritt. Dieser ihr Wert darf durchaus nicht unterschätzt werden, wie vielfach geschieht. Hat doch vor kurzem in der Monatsschrift für höhere Schulen 1902, S. 445 ff. der Kieler Biologe Reinke die Lektüre des Horaz, abgesehen von einigen Oden, für überflüssig und wertlos erklärt in dem Gedanken, dadurch auf dem Gymnasium Zeit für den Unterricht in der Biologie zu gewinnen. Was soll das Gymnasium nicht alles lehren, als ob die Bildung mit seiner Absolvierung abgeschlossen wäre! In Wahrheit will, soll und darf es nichts Anderes tun, als den jungen Menschen wissenschaftlich arbeiten und denken lehren, damit er gerüstet ist, die vielseitigen Erscheinungen des modernen Lebens selbständig zu beurteilen und aufgrund der Ausbildung seines Denkvermögens sich Neues, Fremdes, wie dem Gelernten Verwandtes, kritisch anzueignen.

Gerade für die Beurteilung unserer verschlungenen modernen Verhältnisse ist nichts geeigneter, als die sorgfältige und eindringende Lektüre Horazischer Satiren und Episteln. Denn während der römische Dichter in seinen Oden auf die Nachahmung seiner griechischen Vorbilder angewiesen ist und öfter geradezu

treffliche Uebersetzungen derselben gibt, seltener aber echt römische Vorstellungen in ihnen verarbeitet, schöpft er in jenen beiden Dichtungen unmittelbar aus dem Leben seiner Zeit und versteht es, uns ein sprechendes Bild derselben vorzuführen. Wie wertvoll für die Beurteilung der Gegenwart das genaue Studium der hexametrischen Dichtungen des Venusiners ist, lehrt schon eine oberflächliche Vergleichung der von ihm geschilderten Zustände mit den Bestrebungen und Verhältnissen unserer Tage. Jagen nach Reichtum und die kapitalistische Wirtschaft macht Horaz verantwortlich für die Uebel, die in Rom herrschen; er tadelt das Drängen nach der Großstadt, spottet über die knechtische Verehrung den Besitzenden und den Großen dieser Erde gegenüber, macht sich lustig über das literarische Cliquenwesen, indem er zeigt, wie die unbedeutenden Mitglieder literarischer Gesellschaften ihre Unfähigkeit gegenseitig preisend in den Himmel erheben. Wem fällt nicht die Aehnlichkeit des heutigen Treibens, die Gleichheit der Klagen bei den Verständigen unserer Tage auf? So weit geht beispielsweise die Uebereinstimmung, daß der Arzt den Horaz, der an Rheumatismus leidet, in einen Luftkurort schickt, um seinen Patienten wenigstens auf einige Wochen los zu sein. Und ist es nicht von Wichtigkeit für den jungen Menschen, die Wertlosigkeit mancher viel gepriesenen Güter so eindringlich geschildert zu lesen?

Ferner soll ihn die Lektüre des viel geschmähten und herabgesetzten Cicero unter anderem lehren, sich nicht zu brüsten mit dem Gedanken, wie wirs zuletzt so herrlich weit gebracht. Wir sind ja sehr stolz auf die Oeffentlichkeit und Mündlichkeit des Gerichtsverfahrens, dessen wir uns heute erfreuen im Gegensatz zu den geheimen, schriftlichen Verhandlungen, die in der Justiz bis zur großen französischen Revolution geherrscht haben. Wo haben aber die Männer dieser Zeit das kennen gelernt? Gerade bei Cicero. Denn in seinen Reden sahen sie, wie Kläger und Verklagter sich persönlich entgegentreten, wie der Verteidiger durch Kreuzverhör die Wahrheit zu ermitteln sucht, wie das Urteil des Richters der Kritik der Zuhörer unterliegt, während noch im 18. Jahrhundert der Beklagte meist nicht einmal den Namen des Klägers erfuhr. Mag man weiter über den Wert der Geschworenengerichte denken wie man will, so viel steht fest, daß wir sie dem römischen Gerichtsverfahren verdanken. Und woher stammt die parlamentarische Beredsamkeit unserer Tage? Die Männer der französischen Revolution, die sich durch sie zuerst hervortaten, haben sie unmittelbar aus den Reden Ciceros geschöpft, so weit daß sie selbst ganze Teile derselben in genauer Uebersetzung benutzt und vorgetragen haben. Schließlich lernt auch der Schüler in Ciceros Briefsammlung wirklich persönliche Briefe kennen, die einen unmittelbaren Gedankenaustausch zwischen befreundeten oder bekannten Persönlichkeiten enthalten und persönlich Erlebtes, Gewolltes und Gedachtes, die jeweilige Stimmung des Briefschreibers zu klarem Ausdruck bringen. Daher sind sie das Vorbild für Petrarca und die Leute der Renaissance geworden, ja ihr Einfluß erstreckt sich, wenn auch unbemerkt, noch auf die heutige Zeit. Wer sich genauer über die Bedeutung Ciceros für unsere Zeit unterrichten will, mag das Büchlein von Zielinski „Cicero im Wandel der Jahrhunderte“ nachlesen.

Man wendet nun oft ein: die Bedeutung der klassischen Literatur für unsere ganze Kultur steht allerdings außer Zweifel; aber es lohnt sich nicht, so lange Zeit und große Anstrengung darauf zu verwenden, sie kennen zu lernen. Das kann man viel rascher und bequemer mit Hilfe von Uebersetzungen. Wie wenig das zutrifft, kann schon jeder erkennen, der eine neuhochdeutsche Uebersetzung von Fritz Reuter mit dem Original vergleicht, z. B. die Läuschen und Rimels. Diese voll Witz und Humor, jene dem gegenüber matt und platt. Und doch handelt es sich hier um ein Werk unserer Zeit und unserer Anschauungen. Wie viel mehr muß der gleiche Fall eintreten bei Literaturwerken, die einem andern Jahrtausend und einer andern Kulturepoche angehören! Es ist darum von höchster

Wichtigkeit, daß die Jugend unseres Gymnasiums diese Dinge aus unmittelbarer Anschauung kennen lernt und so den lebendigen Zusammenhang zwischen unserer und der antiken Kultur, die eine Hauptgrundlage unserer Bildung ausmacht, aufrecht erhält. Wenn dann der Erwachsene im spätern Leben die antiken Schriftsteller nicht mehr im Originale lesen kann, so schadet das nichts. Hat er doch ihres Geistes einen Hauch verspürt und aus dem Jungbrunnen hellenischen Geisteslebens getrunken, mehr als ihm selbst bewußt ist. Wenn er als Mann dazu kommt, wird er deshalb Uebersetzungen der alten Schriftsteller mit ganz andrem Verstehen und Empfinden lesen, als der, welcher die alten Sprachen nie kennen gelernt oder sich in möglichst kurzer Frist eine oberflächliche Kenntnis derselben, wie sie für ein Examen erforderlich ist, erworben hat.

Ueberwiegt der Wert der lateinischen Sprache für die Jugend nach der Seite der formalen Bildung, so bieten die in griechischer Sprache überlieferten Werke einen unerschöpflichen Schatz für die Geistes- und Herzensbildung in inhaltlicher Beziehung. Zwar ist auch die Sprache an sich nicht ohne bildenden Wert, weil ihr Aufbau im Allgemeinen einen ältern Charakter und eine durchsichtigere Gestalt der Formenlehre wie der Syntax aufweist, als das Lateinische, eine Seite, die allerdings vielfach noch nicht die genügende Berücksichtigung beim Unterricht findet.

Denn einmal läßt sich besonders bei der Homerlektüre die allmähliche Entstehung der Formen z. B. Gen. — *ου* aus — *οιο* —, Inf. — *ειν* aus — *ενναι* zeigen und so auf Grund vielfacher Beobachtungen dem Schüler die Tatsache begreiflich machen, daß die Sprache ein Naturprodukt ist, gleich der Pflanze; daß sie wie diese in üppiger Fülle aufschießt, viele Triebe sich erhalten und weiter entwickeln, andere zurückgehen oder absterben; daß also das Regelsystem der Schulgrammatik etwas Abgeleitetes, nur bis zu einer gewissen Grenze Berechtigtes ist. Zum andern zeigt die Syntax eine weitgehende Uebereinstimmung mit der deutschen, eine Erkenntnis, die dem Schüler z. B. bei der Betrachtung des Gebrauchs der Infinitive in den beiden Sprachen aufgeht. Ferner dient zur Schärfung seines Nachdenkens die ungemein reich entwickelte Verwendung des Partizipiums, die weder die eigene noch die lateinische Sprache kennt. Dazu bildet und steigert die Freiheit der Sprache, die im Gegensatz zu der strengen Gebundenheit des Lateinischen vielfach für dieselbe Vorstellung verschiedene Formen des Ausdrucks zuläßt, die Fähigkeit des jugendlichen Geistes, seine Gedanken in wechselnden Gestaltungen auszuprägen. Ferner lernt der Schüler ein ganz neues Prinzip des Tempusgebrauchs kennen. Denn nicht das Zeitverhältnis, die Frage, ob eine Handlung mit einer andern gleichzeitig ist oder ihr vorangeht, sondern die Art der Handlung ist das Entscheidende für die Wahl der Ausdrucksform im Griechischen. Deutlich tritt dem jugendlichen Denkvermögen der vorher nicht mit Bewußtsein erschaute Gegensatz zwischen sich entwickelnder oder verlaufender und eintretender bezw. zum Abschluß gelangender Tätigkeit entgegen, z. B. *φεύγειν* = fliehen, auf der Flucht sein, *φυγεῖν* = entfliehen, entkommen. Daher fehlt dem Griechischen durchaus der Begriff der historischen Erzählung mit einem für diese verwendbaren Tempus, da Imperfekt und Aorist neben einander gebraucht werden, je nachdem eine sich entwickelnde, eine beginnende oder abschließende Handlung vorgeführt werden soll — ich meine, eine sehr instruktive Erscheinung, aus der der Schüler lernt, daß auf zwei ganz verschiedene Weisen die Gedanken zum Ausdruck gebracht werden können, je nachdem der Begriff der Art oder der Zeit im Sprachbewußtsein in den Vordergrund tritt. Da ihm die Notwendigkeit erwächst, die Artunterschiede der Handlung im Griechischen in der Muttersprache wiederzugeben, findet er, daß die deutschen Verbalformen dies nicht vermögen, sondern daß er zu verschiedenen Verben oder zu Kompositen des gleichen Stammes seine Zuflucht nehmen muß. Daraus erwächst die weitere Erkenntnis, daß keine Sprache

vermag, alle feinen Distinktionen des Geistes völlig zum Ausdruck zu bringen, sondern daß jede einzelne nur ein Abbild der Logik ihres Volkes ist.

Schließlich ermöglicht es der Sprachzustand, der im homerischen Dialekt vorliegt, den Schülern die Entwicklung des untergeordneten Satzes aus dem nebengeordneten vorzuführen und diese Erkenntnis durch die Vergleichung der Muttersprache fruchtbar zu machen. So zeigen die Sätze mit ὅ (bei Homer), später ὅτι, eine auffallende Gleichheit mit den „daß-Sätzen"; denn ὅ wie „daß" sind ursprünglich demonstrative Akkusative sächlichen Geschlechts, die auf den folgenden Gedanken hinweisen und später beide differenziert werden, ὅ zu ὅτι, „das" zu „daß". Ebenso entsprechen in ihrer Entwicklung einander die Verwendung des griechischen εἰ und die des deutschen „ob" als indirekte Fragepartikeln. Jenes ist bei Homer, dies im Mittelhochdeutschen noch durchaus Bedingungspartikel. Im Anschluß daran wird dargelegt, daß εἰ ursprünglich die Aufforderung beim Imperativ und Ind. Fut., dann den Wunsch beim Optativ, die Erwartung neben dem Konjunktiv, endlich den bedingten Wunsch und schließlich die Bedingung einleitet, wobei dem Schüler gezeigt werden kann, daß nicht die Konjunktion einen Modus regiert, sondern nur neben ihn tritt, um seine Funktion schärfer herauszuheben: der Konjunktiv wie der Optativ behalten überall ihre Urbedeutung der Erwartung oder des Wunsches, nur erhält diese eine bestimmtere Färbung durch die zugefügte Partikel. Weiter kann man dem Schüler klar machen, daß Präpositionen wie Konjunktionen aus Adverbien oder Kasus des Relativpronomens erwachsen. Kurz, auch die griechische Sprache kann für die Denktätigkeit und für die Erkenntnis des Wesens der Sprache überhaupt ungemein fruchtbar gemacht werden.

Aber weit wichtiger für die Bildung des Geistes und des Herzens ist der Inhalt, den die Schriftsteller des griechischen Volkes bieten. Denn sie umschreiben einen abgeschlossenen Kreis der menschlichen Bildung auf dem Gebiete der Kunst, des staatlichen und sittlichen Lebens. Dies Gebiet ist darum leichter zu überschauen, zu beurteilen und nutzbar zu machen, als die vielverzweigten Erscheinungen der im Flusse begriffenen, noch lange nicht zum Abschluß gelangten modernen Geschichte, auch mehr als die der römischen, die doch die ganze damals bekannte Welt umfaßt. Und die gelesenen Schulschriftsteller sind geradezu mustergültig für die Gattung der redenden Kunst, die sie vertreten. Die herrlichsten Epen aller Zeiten sehen wir in den Gedichten Homers, die die reichste Fülle feiner Beobachtungen der Regungen der menschlichen Seele, der Vorgänge in der Natur und im Menschenleben uns bieten. Sie führen allgemein Menschliches oder Natürliches nicht nur in schöner Form vor, sondern überraschen zugleich durch ihre Wahrheit, die für unsere Zeit ebenso gut gilt, wie für die Periode ihrer Entstehung. Es treten in ihnen Typen von Menschen auf, die uns auch die jetzt Lebenden und Handelnden richtig bewerten lehren; die feinen Charakteristiken der Gattentreue einer Penelope, des renommistischen Idomeneus, des nie um einen Ausweg verlegenen Odysseus, des brutalen Agamemnon, der selbstlosen Vaterlandsliebe eines Hektor und der besorgten Liebe der Andromache können dem jugendlichen Leser noch heute zu Nacheiferung oder Warnung dienen. Die Tragödien des Sophokles streben mit unwiderstehlicher Folgerichtigkeit der Katastrophe zu, die, wie einst dem Zuschauer, so für alle Zeit dem Leser die Grenzen des menschlichen Denkens und Wollens zeigt und, wie es dem Menschen nirgends ziemt noch frommt, das ihm gesteckte Maß zu überschreiten. Die Geschichten des Herodot lassen vor seinem Auge den Heldenkampf vorüberziehen, den die Griechen mit dem hingebenden Mut die Vaterlandsliebe für die Freiheit ihrer Heimat gegen orientalische Uebermacht und Despotie kämpfen, ohne die Schattenseiten und Flecken zu verheimlichen, die schon bei diesem Kampfe zu Tage treten. Ein Xenophon und Lysias führen ihn mitten hinein in die häß-

lichen Parteikämpfe zu Athen, wo nicht mehr des Vaterlandes Größe, sondern der eigene Vorteil den Volksführern am höchsten steht, und zeigen, daß durch solches Gebahren die Nation ins Verderben gestürzt wird. Sie lehren unmittelbar, auch an die Strebungen der Parteien unserer Tage den richtigen Maßstab legen und sie nicht nach dem Interesse der Fraktion, sondern nach dem Wohle des Vaterlandes bemessen. Die entscheidende Bedeutung des peloponnesischen Krieges für die innere Entwicklung Griechenlands führt dem Schüler das Geschichtswerk des Thukydides vor Augen und lehrt ihn dankbar anerkennen, daß unser Volk vor einem gleichen Geschick bewahrt geblieben ist. Hier tritt ihm ein erhabenes Muster staatsmännischer Weisheit und großartiger Vaterlandsliebe in der Person des Perikles entgegen, das zu mannigfachen Vergleichen mit dem größten Staatsmann unserer Zeit herausfordert. In der Zeit der größten Empfänglichkeit liest der junge Mensch die Grabrede, die jener zu Ehren der im ersten Jahre des Krieges gefallenen Athener hält, vielleicht die gewaltigste Aeußerung von Patriotismus, die die Weltliteratur kennt. Anderseits erkennt er, wie die glänzenden Anlagen eines Alkibiades das Verderben Athens herbeiführen helfen, da sie sich nicht in den Dienst einer höheren Idee stellen. Die glühenden Reden des Demosthenes begeistern ihn nicht nur für die Freiheit und den Ruhm Athens, sondern auch für die Größe des eigenen Volkes, wenn auch die großen und edlen Absichten des letzten griechischen Staatsmannes scheitern. Er verehrt den Mann und lernt die Dinge nicht nach dem äußern Erfolge schätzen, sondern nach ihrem inneren Werte. Und Plato endlich führt die Jünglinge mitten hinein in das Leben und Treiben, die Formen des Umgangs und der Umgangssprache der gebildeten Athener seiner Zeit. Sie empfinden die Erhabenheit der Vorstellung, daß der Mensch, der wisse, was gut sei, auch das Gute tun müsse, und sie erleben im Kriton das erhebendste Beispiel von Ueberzeugungstreue, Opfermut und Vaterlandsliebe das uns berichtet wird, den freiwilligen Tod des Sokrates. Denn nicht der Tod auf dem Schlachtfeld, der den einzelnen in der allgemeinen Begeisterung und Siegeshoffnung dahinrafft, während er doch noch dem Schicksal zu entgehen hofft, ist die höchste Aeußerung des Patriotismus, sondern die Art, wie der Philosoph sein Leben hingibt für das Wohl des Vaterlandes, obwohl die Türen seines Gefängnisses offen stehen; denn er hält es für unpatriotisch, sich den Gesetzen der Vaterstadt nicht zu fügen und ein Beispiel des Ungehorsams zu geben, indem er dem Tode durch Flucht zu entrinnen sucht, wenn seine Mitbürger denselben auch ungerechter Weise über ihn verhängt haben. Und ich meine, gerade in unserer gährenden Zeit ist es von unschätzbarer Wichtigkeit, daß die Jugend ein Vorbild dafür empfängt, getrost und freudig selbst das Leben dem Vaterlande, einer höheren Idee zu opfern.

So bietet die griechische Literatur ein geschlossenes Bild aller verschiedenen Verhältnisse, die der Verwandtschaft mit unserer Zeit nicht entbehren. Durch ihre eingehende Betrachtung kann und soll der Schüler die Fähigkeit gewinnen, auch die Strömungen des Tages nach ihrem wahren Werte einzuschätzen, ihnen gegenüber und in ihnen die selbständige und aufopferungsfähige Stellung einzunehmen, die heute mehr als früher erforderlich ist. Aber um das zu lernen und das zu können, dazu gehört Zeit und noch einmal Zeit. Dafür genügt es nicht, sich in Eile und auf kürzestem Wege die notwendigsten Kenntnisse für eine Reifeprüfung zu erwerben. Nein, der Schüler muß die Zeit haben, einzudringen in die Sprachen und das Leben des Altertums, in ihm zu denken und zu fühlen. Dahin will und kann ihn der lange und nicht mühelose Lehrgang des humanistischen Gymnasiums führen, und die auf Erreichung dieses Zieles verwendeten Jahre sind wahrlich nicht verloren.

Neuwied, im November 1902. Prof. Mutzbauer.

Literarische Anzeigen.

Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis mit Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl **Kehrbach.**

Von diesem ungemein nützlichen und bei dem unheimlichen Anwachsen der pädagogischen Literatur immer unentbehrlicher werdenden Werk ist am Ende des verflossenen Jahres die erste Abteilung des IV. Jahrgangs erschienen (Berlin, im Kommissionsverlag von J. Harrwitz Nachf., 320 S. 10 Mk.); die zweite soll in diesem Frühjahr nachfolgen. Möchte dem unermüdlichen Herausgeber nie die Kraft zur Fortführung ausgehen und dem Unternehmen auch nie das notwendige Geld.

U.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von W. **Rein.** Zweite Auflage. 1. Band, 1. Hälfte: Abbitte—Beobachtung. Langensalza, H. Beyer & S. (Preis des Halbbandes vor Erscheinen des 3. Halbbandes 7,50 Mk., danach tritt Preiserhöhung ein.)

Die Verdienstlichkeit dieses Werkes ist von uns wiederholt (Jahrgang VI S. 179, XII S. 202) hervorgehoben worden. Als bester Beweis für seinen Wert kann der Umstand gelten, daß mit dem Erscheinen des letzten Bandes der ersten (starken) Auflage diese bis auf das letzte Exemplar vergriffen war. Daß die zweite einen Fortschritt bedeutet, versteht sich bei der Rührigkeit des Herausgebers und der Tüchtigkeit seiner Mitarbeiter von selbst. Die Vermehrung des Gebotenen ging schon aus der Ankündigung hervor, daß das Werk nunmehr aus 8 statt aus 7 Bänden bestehen werde. Sie fällt jetzt bei Vergleichung der beiden Auflagen des ersten Halbbandes in die Augen, wenn man findet, daß der Artikel „Aerztliche Beobachtung", der sich früher auf S. 325 befand, nunmehr auf S. 512 steht. Das rührt teilweise von neuen Artikeln her: Abhängigkeit und Freiheit der Lehrer (von Rein), Algebraische Aufgaben mit elementarer Lösung in der Volksschule (von Zeissig), Amerikanisches Schulwesen (von Bagley), E. M. Arndt (von H. Keferstein), Aussprache des Deutschen (von Chr. Ufer); aber zum großen Teil ist der Grund auch wesentliche Erweiterung früherer Artikel. Wenn in der zweiten Auflage auch eine Anzahl von Artikeln fehlen, die in der ersten standen, so werden diese jetzt unter anderer Ueberschrift untergebracht werden, z. B. die, welche sich auf allerlei ethische *πάθη* der Schüler beziehen (Albern, Altklug, Anmaßung, Arbeitsscheu, Augendienerei, Ausgelassenheit, Ausplaudern). Und gewiß werden wir auch der Abschlußprüfung irgendwo in einem späteren Band begegnen. Denn dadurch, daß dieses *πάθος* der Organisation in Preußen wieder abgeschafft ist, wird seine Besprechung doch nicht ganz unnötig gemacht Es hat ja auch die Geschichte des Unterrichts in der Reinschen Encyklopädie ihren Platz und soll in der neuen Auflage noch mehr berücksichtigt werden. Das wichtigste Novum in ihr ist aber das ausländische Schulwesen, wovon im ersten Halbband eine inhaltvolle Probe der über 50 Seiten umfassende Artikel über amerikanisches Schulwesen ist. Das Verzeichnis der Mitarbeiter zeigt manches †, aber auch manchen Neueingetretenen. Die verwaisten Artikel sind dann zumteil von Anderen überarbeitet, so A. Hugs Artikel „Beherzt" von A. Rude. Wir freuen uns der Aussicht auf die Fortsetzung.

U.

Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern, von Dr. **K. A. Schmid,** weiland Prälat und Gymnasialrektor, fortgeführt von Dr. phil. **Georg Schmid.** V. Band, erste und zweite Abteilung. Stuttgart und Berlin, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger, 1901.

Der V. Band ist der letzte des bedeutenden Werkes, zu dem hervorragende Kenner der Geschichte der Pädagogik beigesteuert haben. Als Greis hatte der hochverdiente württembergische Schulmann Karl Adolf Schmid, der Herausgeber der pädagogischen Encyklopädie, noch den Plan zu der Unternehmung gefaßt und selbst die Geschichte der Erziehung bei Griechen und Römern im I. Band dargestellt. Nach seinem Tode 1887 trat sein seit vielen Jahren in Petersburg am Historisch-philologischen Institut tätiger Sohn Georg an Stelle des Leiters. Aber auch er hat sich zugleich an der Ausarbeitung und zwar in weitem Umfang beteiligt: in Band II, III, IV stammen von ihm die Darstellung des Wirkens der vier großen Rektoren Trotzendorf, Neander, Hieronymus Wolf, Sturm, die Abschnitte über Montaigne, die englische Pädagogik des 16. und 17. Jahrhunderts, Alsted, A. H. Francke, J. Albr. Bengel, die Philanthropinisten, in der Tat eine hochachtbare Leistung, zumal wenn man bedenkt, was derselbe Mann sonst als pädagogischer und philologischer Schriftsteller, als praktischer Schulmann und Dozent geleistet hat.

Als Schmid im Herbst 1897 auf 25 Jahre seiner Tätigkeit als Instruktor am genannten Institut zurückblickte und zugleich sein 35jähriges Doktor-Jubiläum feierte, brachte die deutsche St. Petersburger Zeitung eine Uebersicht über seine literarische und seine Lehr-

tätigkeit, die mit Staunen zu erfüllen geeignet ist und in diesem Württemberger einen der besten Pioniere deutscher Wissenschaft und Pädagogik im großen Reich des Ostens erkennen läßt, dessen Verdiensten dadurch nicht Abbruch geschieht, daß eine neueste Wendung in der russischen Unterrichtsorganisation jede philologische Pionierarbeit lahm zu legen scheint. Manche von Schmids schriftstellerischen Leistungen haben lediglich für Rußland Bedeutung, die Mehrzahl aber ist auch für uns wertvoll. Der fast 400 Seiten umfassende Artikel über „Rußlands Unterrichtswesen" in der von dem Vater herausgegebenen Encyklopädie hat uns zuerst genaue Kunde über die Schulorganisation des Nachbarreiches gebracht und leistet in Bezug auf die Zeit bis 1882 geradezu Erschöpfendes. Recht interessant auch für uns sind ferner die Schmidschen Artikel über die Beziehungen deutscher Gelehrter zum russischen Bildungswesen, die in der „Russischen Revue" erschienen und die z. B. Manches über Fr. A. Wolf und Goethe bringen. Auf dem Gebiete der klassischen Philologie hat Schmid eine größere Reihe seiner Einzeluntersuchungen über römische und mehr noch über griechische Schriftsteller geliefert, die ihn ebenso als scharfsinnigen Kritiker wie als gelehrten Exegeten zeigen und zugleich durch ihr gutes Latein erfreuen. Sie sind zumeist im Journal des „Ministeriums der Volksaufklärung" erschienen. Die letzte dieser Abhandlungen, die uns zugegangen ist, stammt aus dem Jahr 1901: De Pandaro venatore Homerico et de capra aegagro, und zeigt den Verfasser nicht weniger ausgerüstet mit den hier notwendigen zoologischen und archäologischen, als mit philologischen Kenntnissen.

Was er aber in dem V. Band der „Geschichte der Erziehung" geleistet, ist zum größten Teil die Fertigstellung einer Hinterlassenschaft. Dr. Hermann Bender, zuletzt Rektor am Gymnasium in Ulm, einer der praktisch und wissenschaftlich tüchtigsten Schulmänner, die Württemberg im verflossenen Jahrhundert hervorgebracht, hatte es übernommen, eine Darstellung der Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Deutschland bis auf die Gegenwart zu geben, und er beschränkte seine Aufgabe nicht auf die neue Zeit, die noch in keinem anderen Teile des Sammelwerks behandelt war, sondern er meinte, zugleich die gesamte Entwicklung der deutschen gelehrten Schulen seit der Reformation vor Augen führen zu sollen, weil nur durch solchen Ueberblick ein Einblick in den Wert auch der neueren und neuesten Erscheinungen und eine einigermaßen begründete Prognose der Zukunft möglich sei. Daß bei Ausführung dieses Planes nun Wiederholungen von manchem bereits durch Andere im gleichen Werk Dargestellten unvermeidlich war, ist einleuchtend. Aber unseres Erachtens sollte daraus bei dem losen Zusammenhang, in dem die einzelnen Teile der „Geschichte der Erziehung" zu einander stehen, dem Verfasser kein Vorwurf gemacht werden und auch nicht daraus, daß Andere vor ihm Dies und Jenes wohl richtiger dargestellt haben. Alles, was Bender geleistet hat, ruht auf guten Fundamenten und entbehrt nie des Geistes, und so haben wir auch seine Schilderung der früheren Zeiten bis zum Auftreten des Neuhumanismus mit Genuß und Nutzen gelesen. Für das Ganze aber sagen wir auch dem Redaktor des hinterlassenen Manuskripts, der sicher keine kleine Mühe gehabt, unsern Dank. Er hat zugleich auf 174 Seiten einen Abschnitt über das „neuzeitliche, nationale" Gymnasium hinzugefügt, der die Reformbestrebungen und -ausführungen in Preußen und den anderen deutschen Staaten während der letzten beiden Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts behandelt. Daß hier die Anschauung des konservativen Württembergers, dessen pädagogischer Konservativismus seinen völlig zureichenden Grund in der Beschaffenheit des höheren Schulwesens seiner Heimat hat, überall (bis auf die Gänsefüßchen, mit denen er die Epitheta neuzeitlich und national versieht) sich geltend macht, wer wollte ihm das verdenken? Wenn zwischen den sinnlosen Klagen und Forderungen der antihumanistischen Schreier auch einmal ein eifriger Rufer von der anderen Seite sich hören läßt, so tut diese Disharmonie geradezu wohl. Ein anderer Vorwurf scheint eher der Schmidschen Darstellung gemacht werden zu können, daß sie kein abgeschlossenes und wohlgeordnetes Bild von den letzten Zeiten der Entwicklung unseres Schulwesens gibt. Aber auch diese Klage schiene uns nicht gerecht. Denn tatsächlich empfängt man, wenn man die letzten Reformkämpfe, -pläne und -taten im Norden und Süden unseres Vaterlandes überblickt, durchaus den Eindruck eines Chaos, dem die Scheidung und Ordnung durch den νοῦς noch bevorsteht. Da ist denn schon eine sorgfältige Zusammenstellung aus dem weitschichtigen Aktenmaterial, wie sie Schmid gibt, etwas Verdienstliches.

Unter den Darstellungen der zweiten Abteilung des fünften Bandes unseres Sammelwerks stehen an wissenschaftlicher Bedeutung wohl voran die von dem Mann herrührenden Abschnitte, der in höherem Maße als irgend ein Anderer heutzutage Erforschung der Geschichte der Pädagogik mit origineller Erörterung von Fragen der Didaktik verbindet, E. von Sallwürk. Er hat hier das höhere Bildungswesen in Frankreich von 1789—1899 und das englische im 19. Jahrhundert, sowie das Bildungswesen der Jesuiten seit 1600 dargestellt. Die Behandlung des letzten Themas, das unter den dreien zugleich das aktuellste Interesse hat, bedarf allerdings einer Ergänzung. Ich meine, neben der Kenntnis der neuesten Organisationen und Reglemente begehrt man eine auf Autopsie beruhende Schilderung des Unterrichtsverfahrens in

einzelnen hervorragenden Jesuitengymnasien. Vielleicht gelingt es dem Unterzeichneten einmal, die von ihm in dieser Hinsicht an dem römischen Institut Massimo und in Mondragone gemachten Beobachtungen, die nicht ungünstig sind, zusammenzustellen.

Sehr erfreulich ist auch die gründliche und gut lesbare Geschichte des Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich von einem der erfahrensten und eifrigsten Vorkämpfer für eine höhere Entwicklung der Mädchenbildung, Dir. Prof. Wychgram, woran eine Besprechung der Geschichte des englischen Mädchenschulwesens von Professor A. Hamann angeschlossen ist. In der letzteren Darstellung wäre größere Ausführlichkeit, insbesondere was die geschichtliche Entwicklung betrifft, der Eigentümlichkeit und Wichtigkeit des Gegenstandes entsprechend gewesen. Auch vermißt man die sonst überall vorausgeschickte Angabe der Literatur. Voran hätte da zu stehen des verstorbenen Prof. Dr. Schaible gründliche und hochinteressante Schrift über „Die höhere Frauenbildung in Großbrittannien von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart".

Bei Darstellung der Geschichte des Realschulwesens in Deutschland wird es schwer sein, es allen Lesern recht zu machen. Je nachdem man in dem Realschulkampf von heute diese oder jene Stellung einnimmt, wird man dies oder jenes vermissen oder mehr hervorgehoben oder ganz anders behandelt zu sehen wünschen. Auch dem Prof. Dr. M. Hoffmann, der diesen wichtigen Abschnitt in der Entwicklung unseres höheren Schulwesens bei Schmid bearbeitet hat, ist nicht lauter Lob gesungen worden, und auch ich hätte, da es sich doch in erster Linie um das allmähliche Entstehen der verschiedenen Realschularten handelt, gern viel ausführlicher den embryonischen Zustand dieser Schulgattung und die Inkunabeln in den verschiedenen deutschen Staaten, z. B. auch in Württemberg, behandelt gesehen. Aber die Zeiten der ausgestalteten Realschule sind doch so ausreichend und klar dargestellt, daß man davon wohlbefriedigt sein kann. — Eine sehr erwünschte Ergänzung übrigens zu dem, was hier über die deutschen, in anderen Teilen über die französischen und englischen Realschulen zu erfahren ist, würde durch Darstellung der Entwicklung des skandinavischen, russischen und italienischen Realschulwesens gegeben werden, besonders des letzten, das sich in umgekehrter Weise entwickelt wie das deutsche, immer mehr zur Fachbildung strebend.

II.

„Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne?" Unter diesem Titel ist kürzlich ein Büchlein erschienen, das den Gymnasialdirektor Dr. Franz **Fauth** in Höxter a. d. W. zum Verfasser hat und das Lehrern und Eltern höchst beherzigenswerte Winke in Betreff der Erziehung gibt. Es ist den Eltern der ehemaligen Schüler des Gymnasiums Höxter sowie „allen denkenden Freunden der höheren Lehranstalten" gewidmet. (Erschienen bei Reuther und Richard, Berlin 1902).

In einem einleitenden Kapitel über „die Aufgabe der Eltern bei dem ersten Unterricht" wird eine scharfe Beobachtung der Kinder seitens der Eltern gleich bei Beginn der ersten Schulzeit entschieden befürwortet; denn der Wille des Kindes müsse allmählich gebildet und zu dieser Willensanstrengung das Kind systematisch erzogen werden. — Schon hier, mehr aber noch im 2. Kapitel, der vom „Gedächtnis und der Aufmerksamkeit" handelt, erinnern wir uns, daß der Verfasser zu den Pädagogen gehört, die die empirische Psychologie als Grundlage aller Erziehungslehre hinstellen. Wir erinnern an die im Jahre 1878 bei Bertelsmann in Gütersloh erschienene Schrift Fauth's „Die wichtigsten Schulfragen, auf dem Gebiet der Psychologie erörtert", sowie an das im selben Verlag erschienene Buch „Das Gedächtnis, Studie zu einer Pädagogik auf dem Standpunkt der heutigen Physiologie und Psychologie", das seinerzeit die größte Beachtung und die günstigste Beurteilung erfuhr.

Auch in jenem 2. Kapitel des vorliegenden Buches werden einerseits den Eltern die Pflichten ihren Kindern gegenüber vorgehalten, andrerseits den Lehrern ihre Aufgaben klar vor Augen gestellt: „geduldig und gründlich einüben, anschaulich schildern und vortragen, klar denken".

Der 3. Abschnitt behandelt die „Erziehung zum Charakter". Es wird gezeigt, wie allmählich aus dem Temperament mit seinen Trieben und Gewohnheiten ein fester Charakter sich entwickelt und wie auch bei diesem psychologischen Prozeß der Lehrer mit seinen Unterweisungen bildend und stützend dem jungen Menschen zur Seite stehen muß.

So ist denn die Persönlichkeit des Lehrers im Unterricht die Hauptsache. Das behandelt das 4. Kapitel: „Gesetz und Persönlichkeit im Unterricht". Exempla trahunt. Dieser Grundsatz ist obenan zu stellen. Die imponierende Persönlichkeit ist das Geheimnis der Erziehungskunst. Nur sie ist imstande, bei den Schülern die „Erziehung zur Weltanschauung" sich zur Aufgabe zu machen (Kap. 5). Bei der Behandlung dieses Punktes, wie überhaupt im Allgemeinen, lehnt sich die Schrift Fauth's an die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901 an; dort heißt es in Betreff dieser Frage: „Soll die höhere Schule auch in erziehlicher Hinsicht ihre Aufgaben lösen, so hat sie ... aus allen, besonders den ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu entwickeln. Indem so der jugendliche Geist mit idealem, sittlichem Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig erzeugt wird, erfährt zugleich der Wille eine bestimmte Richtung nach diesem Ziele ... Eine weitere Voraussetzung ist, daß

das gesamte Lehrerpersonal einmütig nach demselben Ziele hinstrebt und so dem Geiste der Schule eine bestimmte Richtung gibt."

Grundlegende Teile zu dieser „Erziehung zur Weltanschauung" bieten nach dem Verfasser vor allem der Sprachunterricht, der Geschichtsunterricht, der deutsche Unterricht und der Religionsunterricht. Was er über den letzteren sagt, ist bezeichnend für seine Milde, die sich gleichwohl mit Charakterstärke paart: „Im Religionsunterricht kann und soll ein friedlicher Geist herrschen, aber der Wahrheit muß die Ehre gegeben werden. Ein Protestant, der vor Protestanten nicht lehrt und bekennt, daß wir die höchsten Güter, die wir von Gott erhoffen, nur durch den Glauben, das heißt nur durch religiös-sittliche Ueberzeugung erlangen, ist kein Protestant mehr. Aber Friedfertigkeit und Wahrhaftigkeit vertragen sich gar wohl. Und die heutigen Konfessionen haben doch des Gemeinsamen soviel, daß wir auch von ihrem Standpunkt aus für die höheren humanistischen Schulen die Forderung festhalten müssen und können: Erziehung zur Bildung einer den ganzen Menschen befriedigenden Weltanschauung."

Diese Milde und Versöhnlichkeit des Verfassers spricht sich auch in dem folgenden Kapitel (6) aus: „Jedem das Seine". Der Rangstreit zwischen den einzelnen Schulen kommt ihm kleinlich vor, und er erklärt sich daher vollständig damit einverstanden, daß die Vertreter des humanistischen Gymnasiums den Vorschlag machten, die verschiedenen Anstalten im Konkurrenzkampf gleich zu stellen. Hierin sieht er den „besten Weg zu einer gesunden und ruhigen Aufklärung der Gemüter — wenn nur der gute Wille vorhanden ist". Gleichwohl spricht er aber in klaren Worten das unbedingte Festhalten am humanistischen Gymnasium aus: „Wenn wir daher die andern Bildungsmittel und Schulen als berechtigt, ja als notwendig zu einer harmonischen Bildung der Menschennatur anerkennen, so können wir uns doch nicht der Erkenntnis verschließen, daß die Bildung durch Sprachunterricht die vollkommenste ist und das Gebäude krönt. Mit Recht wird daher auf unsern humanistischen Anstalten der sprachliche Unterricht immer der Kern des Ganzen bleiben müssen. Und wenn man die Naturwissenschaft und die Technik noch so hoch schätzt, man wird sich doch dem nicht verschließen können, daß an Bildungskraft für den menschlichen Geist nichts dem altsprachlichen Unterricht gleich kommt."

Und nun geht das Buch zur Würdigung der einzelnen Unterrichtsfächer über. Dabei läßt der Verfasser seinen Kollegen das Wort. Schurig behandelt den lateinischen Unterricht, Raßfeld den griechischen Unterricht, über den naturkundlichen Unterricht äußert sich Menzel, während der Turnunterricht wieder von Schurig besprochen wird; Fauth hat sich den Zeichenunterricht vorbehalten. Es würde uns hier zu weit führen, auch diese Kapitel eingehender zu besprechen. Im Allgemeinen gewinnt man den Eindruck, daß am Gymnasium in Höxter der Grundsatz hochgehalten wird, der, wie oben bemerkt, im 5. Abschnitt aufgestellt ist: „Wenn alle Lehrer an einer Schule insgesamt zu einer einheitlichen Weltanschauung erziehen, so tragen sie am besten zur Erziehung der Schüler bei".

So dient das besprochene Büchlein mit Recht als eine Empfehlung der Schule, an der der Herausgeber als Leiter wirkt. Im Schlußkapitel spricht der Verfasser über Alumnate und Pensionate. Auch in Höxter besteht seit 1879 ein Alumnat, das Fauth mit ins Leben gerufen und in dem er zwei Jahre als Inspektor gewirkt hat; somit erscheint er als ein berufener Beurteiler solcher Institute. Die Verbindung von Gesetz und Persönlichkeit ist nach ihm das Ideal eines Alumnats, das womöglich das Elternhaus ersetzen soll.

Wir empfehlen die anregende Schrift angelegentlich. Dr. Maler.

Zum deutschen Unterricht.

Die Zahl der Leitfäden für deutsche Literaturgeschichte ist schon jetzt nicht gering, Buchhändleranzeigen melden bereits künftige Erscheinungen, der Markt ist also für neue Hilfsmittel des literaturgeschichtlichen Unterrichts noch immer aufnahmefähig; die Literaturgeschichte fehlt aber, wie scheint, noch immer, wenn auch die vorhandenen Bücher meist einen besonderen Vorzug haben. Aber sehr selten ist eben die in allen Epochen bis ins Innere dringende Beherrschung des Stoffes, aus der die Fähigkeit erwächst, den Gegenstand zu ordnen und zu gestalten, so daß auch bei der knappen Sprache der Leitfäden keine oberflächliche Charakteristik oder nur schematische Ausdrücke begegnen.

Ein älteres Werk ist J. **Fischers** Lehrbuch für den Unterricht in der Geschichte der deutschen **National-Literatur**, 4. Auflage von G. Funk, Langensalza, Greßler. 1901. 246 S., Mk. 2,80. Es erfreut noch durch eine gewisse trauliche Wärme der Darstellung, durch eine echte Freude an poetischen Werken und oft durch frische Anschaulichkeit, die dann immer verrät, wie der Verfasser in den Gestalten und Empfindungen früherer Zeit sich eingelebt hatte. Aber das Buch bedürfte für seine Zwecke einer stärkeren Umarbeitung, manche Persönlichkeiten hätten ganz ausgeschieden oder nur kurz berührt werden sollen weil sie die Probe der Zeit nicht bestanden haben und neben größeren Genossen nur als ein schwacher Ausdruck ihrer Zeit erscheinen. Für die neuere Zeit fehlt völlig eine Scheidung der einzelnen Richtungen und z. T. selbst der Versuch, die Dichter geschichtlich zu ordnen. Die Analyse der Werke kann auch nicht immer befriedigen, auf die Darlegung des kulturhistorischen Zusammenhangs haben die Verfasser mehrfach verzichtet, vielleicht im

Interesse der Schulzwecke, die sie im Auge hatten.

Aug. **Brunner** und Hermann **Stöckle, Deutsche Literaturgeschichte für höhere Lehranstalten.** Bamberg, C. C. Buchner, 1899. Mk. 2.—

Diese Darstellung, auf äußere Anregung unternommen, will höheren Ansprüchen gerecht werden, etwa wie sie A. Brunner selbst im 1. Hefte des Euphorion mit gesundem Takte skizziert hatte. Der erste Teil, der auch althochdeutsche Textproben enthält, zeichnet sich nicht nur durch Uebersichtlichkeit der Gruppierung, sondern auch durch frischere und sachlich zutreffende Behandlung aus, während im 2. Teil manches minder befriedigt. Die kulturgeschichtlichen Zusammenhänge sind nicht klar hervorgehoben, die Strömungen und Strebungen in der geistigen Entwickelung öfter nicht ordentlich charakterisiert, noch auch der Kampf um die ästhetischen Formen, der Stil sinkt bisweilen zum Registrator herab, ohne daß es im übrigen an streng sachlicher Kenntnis fehlte. Unsere neueste Literaturgeschichte liegt noch immer in einem gewissen chaotischen Zustande, immerhin ist es möglich, die Dichter viel besser zu gruppieren, als die Verfasser es getan haben; man braucht nicht bloße Aufzählungen zu geben. Die Verfasser haben um Absolution gebeten, daß sie die Dichter ihrer engeren Heimat besonders berücksichtigt haben. Es ist aber kaum durchführbar, daß man für einen Staat, der Mainfranken, Rheinpfälzer, Schwaben, Bayern umfaßt, besondere geistige Provinzen, die abseits vom großen Reiche deutscher Dichtung liegen, formierte. Schließlich handelt es sich doch nur um einen kleinen Kreis von Lokaldichtern. Die Prosa ist auffallend nebensächlich behandelt. Sonderbar ist die Auswahl der Historiker: ein Treitschke ist nicht genannt, weder als Redner, noch als Publizist, noch als Geschichtschreiber, dafür der vielschreibende bayerische Hauptmann Tanera. Für die letzten Abschnitte wünschen wir eine recht durchgreifende Umgestaltung.

Franz **Prosch, Geschichte der deutschen Dichtung.** 1. Teil, 2. Aufl., 249 S. Wien, Graeser, 1903. Geb. Kr. 2,60.

Das umfassender angelegte Werk ist für östreichische Lehranstalten bestimmt. Die ältere Zeit ist verhältnismäßig knapp behandelt, auf nur 38 S., während die Zeit von Klopstocks Auftreten bis 1790 in 84 Seiten dargestellt ist. Den Schluß bilden wertvolle Anmerkungen, die kurze Inhaltsangaben von Werken, die nicht in der Schule besprochen werden, Quellennachweise, Urteile berühmter Zeitgenossen u. a. enthalten und recht geeignet sind, die Lesenden zum Studium anzuregen und unmittelbar mit den Persönlichkeiten der Literatur bekannt zu machen. Sorgfältig ist überhaupt das klar geordnete Werk gearbeitet, das biographische Element ließe sich m. E. ohne Schaden kürzen, das kulturgeschichtliche dürfte noch stärker hineingearbeitet werden, die Analysen der Werke sind manchmal ins Schematische gearbeitet. Freilich ist es auch fast unmöglich, in ein paar Zeilen den Gehalt klassischer Werke auch nur einigermaßen zu fassen. Einzelne Irrtümer (wie „unweit Weimar die Ruinen der Wartburg") sind noch nicht ausgeschieden.

Smolle, Leo, Grundzüge der **deutschen Literaturgeschichte.** Wien, Braumüller, 1901, 151 S., Kr. 1,80, hat nach österreichischer Art eine frische, oft schwungvolle Darstellung, die auch Einzelzüge passend verwebt, aber sie hat die Gefahr nicht gemieden, öfter ins Phrasenhafte zu verfallen, statt objektiv bezeichnende Worte zu suchen. Der Leitfaden ist sehr knapp und muß sich öfter mit Aufzählung begnügen. Die Auswahl hat auch die Bedürfnisse der Mädchenlyzeen im Auge und die besonderen Interessen Oesterreichs.

Eine Art Literaturgeschichte gibt S. R. **Nagel** (Pola) in seinen **Maturitätsfragen aus der Literaturgeschichte.** Wien und Leipzig bei Franz Deuticke. 1902. 91 S.

Das Buch hat den Zweck, 1. dem österreichischen Maturanten als Wegweiser und Prüfungsstoff aus dem Deutschen zu dienen, und 2. den Maturanten von der bangen Furcht zu befreien, etwas vergessen oder übersehen zu haben. Das soll geschehen durch die Beschränkung der Zahlenstoffe, durch Ausführlichkeit in der Entwicklung. Statt der sonst üblichen Kapitelüberschriften heißt es nun: „Welche Bedeutung hatte der erste Weimarer Aufenthalt für Goethe?" desgl. der „in Italien?" „Wie gestalteten sich Goethes letzte Lebensjahre?" Der Verfasser ist abhold der Antike, dem Humanismus, der Aufklärung, die ihm allzunahe an Aufklärich grenzt; in Kants Postulaten liegt ihm ein ungeheurer Gewissenszwang, der die heranwachsende Jugend recht unbehaglich drückte. Dagegen preist er Hamann, der „die engen Fesseln der Uebervernunft lockerte. Seine Saat ging auf; die ungebändigte Kraft der deutschen Jugend, die seit Jahrhunderten auf dem Prokrustesbett der Antike lag, verlangte ihre Rechte, machte sich ungeberdig Luft". Herder, den wir tief verehren, wird also zur Parteigröße, und es wird schwer beklagt, daß sein Einfluß von Kant und Schiller zurückgedrängt werden konnte und gar sein Schüler Goethe durch Italien und durch Schiller zum Anbeter der Antike wurde. Wir begreifen es, wenn jemand zu der Ansicht kommt, daß die Studien der klassischen Literatur nur den Zweck hatten, die Individualitäten zu befreien und der Entwicklung des nationalen Geistes den Weg zu bereiten; wenn er bedauert, daß manchmal der Bann des fremden Geistes der Antike die Entfaltung der eigenen Kräfte hemmt und unkräftige Talente aus der Schablone der Nachahmung nicht her-

austreten läßt. Aber eine solche Verkennung des großen künstlerischen Geistes der Antike ist immerhin selten. Alles echte, naturwahre, volkstümliche Leben unsrer Dichtung ist für N. in dem Worte Romantik beschlossen. Herders Gedanken feiern in ihr die Auferstehung; selbst Schiller streifte die antikisierenden Anschauungen ab im Tell, in dem „der geläuterte Sturm und Drang lebendig ist, die Romantik". Die Antike rächt sich freilich an dem Verfasser; in dem Satze: „Lessings Jugendlustspiele sind von dem griechischen Dichter Theophrast und von Plautus und Terenz ganz beeinflußt", kann doch nicht alles Druckfehler sein. Auch die klare Plastik des Ausdrucks, die in der Schule der Antike sich lernt, ist ihm noch ferngeblieben, und der Tropus der Katachrese begegnet ihm besonders oft, da er seine Neigung zu schwungvollen, bildlichen Worten nicht in strenge künstlerische Zucht genommen hat Noch einige Stilproben: „Hölderlin, der als letzter Klassiker auf ihren Ruinen seine Klagelieder anstimmte, bis er in Geistesnacht verfiel." „Parzival, ein Held, der aus einem armen Hansnarren zum Gralskönig wird und dabei seine Herzensreinheit verliert." Der Verfasser hat gewiß das Zeug zum Schriftsteller, aber er sollte noch mehr lernen in Gedanken und in formender Kunst. Was er hier geschrieben hat, ist kaum etwas für einen Gereiften, und für einen Maturanten, der keine schillernden Bilder braucht, sondern klare Vorstellungen, gewiß nicht. F. Rösiger

Goethes Faust von **Kuno Fischer** wird in seiner neuesten, der vierten Auflage vier Bände umfassen. Der erste behandelt die Faustdichtung vor Goethe, der zweite die Entstehung, Idee und Komposition des Goetheschen Faust, der dritte, der jetzt ebenfalls erschienen ist, enthält die Erklärung des ersten Teils des Dramas nach der Reihenfolge seiner Scenen, der vierte wird die Exegese des zweiten Teils enthalten. Der dritte und vierte bringen etwas Neues, das den früheren Auflagen fehlte, eine Zugabe, durch die die vorausgehenden Untersuchungen, wenn möglich, noch übertroffen werden. Denn hier zeigt sich in vollster Entfaltung, was uns als das Spezifische an Kuno Fischers großer Begabung erscheint, sein eminentes philologisches Talent, wir meinen die bewunderungswürdige Fähigkeit, anderer Gedanken und Gefühle nachzudenken und nachzuempfinden. So hat er vermocht, die bedeutendsten Philosophen wieder zu erwecken und in die Werkstatt der größten Dichter einzudringen, und ist uns ein sicherer ἐξηγητής in des Wortes eigentlicher Bedeutung zum Verständnis jener wie dieser geworden. An seiner Hand die Scenen des Faust zu durchwandern, von ihm aufmerksam gemacht auf alle Intentionen und Schönheiten, auf Manches, an dem man etwa früher ganz achtlos vorüberging, ist ein Genuß, den sich kein Gebildeter entgehen lassen sollte. Und nicht so ganz einfach war die Arbeit des Pfadfindens, wie denen scheinen möchte, vor deren Augen nun der gebahnte Weg liegt. Da waren genug Stellen, um die sich das Unkraut verkehrter Interpretation entstellend oder ganz verdeckend herumgerankt hatte. Das mußte erst ausgerodet werden, und es geschieht nicht bloß mit scharfer Waffe, sondern auch mit viel prächtigem Humor. Ganz meisterhaft ist da vor allem das Kapitel über die Walpurgisnacht und über Düntzers schwere Sünden.

Und was wird uns in dieser Hinsicht erst alles der vierte Band bringen? U.

Sehr erfreulich ist, daß von dem wohlbekannten Buch von D. Dr. **Theodor Vogel** (dem Geh. Schulrat in Dresden) „**Goethes Selbstzeugnisse** über seine Stellung zur Religion und zu religiös kirchlichen Fragen, in zeitlicher Folge zusammengestellt", eine neue Auflage, die dritte, notwendig wurde, die soeben erschien (Verlag von B. G. Teubner, broch. Mk. 2,80, geb. Mk. 3,40). Sie ist in mehr als einer Hinsicht nicht einfache Wiederholung der früheren. Zahlreiche Nachträge sind eingefügt, der Text ist nach den neueren Forschungen bisweilen verbessert, das alphabetische Register vervollständigt; und den Anfang und Schluß der einzelnen Kapitel zieren jetzt Zeichnungen von Erich Kuithan. So darf mit Sicherheit angenommen werden, daß das aus umfassendem Studium erwachsene und mit liebevollem, feinem Sinn ausgeführte Werk, das so recht geeignet ist, uns unseren größten Dichter menschlich nahe zu bringen, sich zahlreiche neue Freunde erwerben wird. U.

Römische Komödien, Deutsch von **C. Bardt.** Berlin, Weidmann, 1903.

Es sind die vier: „Der Schatz" und „Die Zwillinge" des Plautus, „Das Mädchen von Andros" und „Die Brüder" von Terentius, die wir hier neben einer sehr lesenswerten Einleitung in neuer Gestalt, nämlich in meisterhaft behandelten Knittelversen, erhalten. Wir verdanken bekanntlich Bardt eine ähnliche Uebersetzung der Horazischen Sermonen, die uns allerdings nicht den Q. Horatius Flaccus der Philologen, Schulmänner und Historiker, wohl aber in der anregendsten und anziehendsten Form einer feinen und genialen Verdeutschung einen Kommentar gibt, den ein frischer und lebendiger Lehrer auch für seinen Unterricht aufs beste nutzen kann. Aehnlich ist es hier, und wer sich ich möchte sagen einen philologischen guten Tag machen will, der nehme das lateinische Original zur Hand und lese es, Scene um Scene und Vers um Vers, mit dieser zwar sehr freien, aber dem Geist der Dichtung sehr treuen Uebertragung. Sie wird, wie die Horazübertragung dazu dienen, das Interesse und den Sinn für diesen bescheidenen, aber

nicht unbedeutenden Teil der Weltliteratur neu zu beleben, und wir wüßten nicht, was im Wege stünde, diese Stücke in dieser von einem Uebersetzer ersten Ranges ihnen gegebenen Gestalt auf unseren Bühnen zur Aufführung zu bringen. Wir halten sie, sofern dem Philologentag in Halle auch ein theatralischer Genuß geboten werden sollte, zu diesem Zweck bestens empfohlen.

O. Jäger.

Zum philosophischen Unterricht.

Dr. J. B. **Seidenberger,** Grundlinien idealer Weltanschauung aus **Otto Willmann's** „Geschichte des Idealismus" und seiner „Didaktik" zusammengestellt. Braunschweig, Vieweg und Sohn, 1902. VI und 300 S. 3 Mk. (geb. 3,80 Mk.).

Seidenberger ist ein begeisterter Verehrer der Persönlichkeit, des Gedankenkreises und der Glaubensrichtung des bekannten Universitätsprofessors O. Willmann in Prag. Er glaubte dem Studium des dreibändigen Willmannschen Werkes „Geschichte des Idealismus" die Wege in möglichst weite Kreise ebnen zu können durch Zusammenfassung der leitenden Ideen und Gedankengänge jenes Werkes in gedrängtem Auszug unter Beseitigung der großen polemischen Partieen und strenger wissenschaftlich gehaltener Ausführungen. So entstand unter Willmanns Beistimmung und Ermunterung das vorliegende Buch.

Der Verfasser hat sich aber nicht damit begnügt, einen bloßen Auszug zu liefern mit Auslassungen und Kürzungen nach bestimmten Gesichtspunkten, sondern er hat eine selbständige Darstellung der Gedankenwelt seines großen Vorbildes in ihren konstitutiven Elementen und mit allen Konsequenzen in die verschiedensten Lebensgebiete hinein geschaffen, in denen eine ideale Weltanschauung Platz greifen kann. So mag das Buch wohl dazu beitragen, den Auffassungen Willmanns einen weiteren Wirkungskreis zu erschließen, und mag manchen Leser bestimmen, nun auch nach den großen Originalwerken zu greifen, aus denen S. geschöpft hat; besonders wenn ihm die etwas dogmatische und schematische Kürze nicht genügt, in der schließlich die Grundlinien einer Weltanschauung sich darstellen müssen, die auf 300 Seiten die Summe der Geistesarbeit bieten sollen, die in mehreren tausend Seiten der Originalwerke geleistet ist.

Willmanns Standpunkt ist bekannt. Seine ideale Weltanschauung ist nicht philosophischer oder künstlerischer Art, sondern sie ist das Christentum der katholischen Kirche nach ihrer ganzen geschichtlich gewordenen Ausgestaltung, wie sie sich auf Offenbarung, Tradition und Autorität gründet. Die „Kirche" ist ihm Wesen und Ziel aller idealistischen Weltanschauung. Und alle Philosophie und Geistesarbeit muß diesem Ziele, diesem höchsten aller Ideale dienen. Darum ist sein Werk ein Wiederaufleben scholastischer Denkarbeit, und gerade die Erneuerung der Scholastik sieht W. als Hauptaufgabe der Gegenwart an.

Direkte Ausfälle gegen evangelisches Christentum sind in dem Auszug S's wohl vermieden. Und die Verleger, die dem Buch ein Geleitwort mitgeben, scheinen sogar der Ansicht zu sein, die den Konfessionen gemeinsame ideale Grundlage trete durch dieses Buch besonders in den Vordergrund, und somit sei es geeignet, insbesondere auch der akademischen Jugend zu zeigen, wie sich christlicher Idealismus und neuzeitliches Wissen und Leben innerlich vereinen ließen. Dieser Ansicht können wir allerdings nicht ganz beipflichten. Es gibt für die Weltanschauung des Buches nur ein Christentum, und das ist dasjenige, wie es in der katholischen Kirche in die Erscheinung getreten ist. Ein Akademiker, der nicht von Jugend auf gewöhnt worden wäre, alle Erscheinungen des menschlichen Lebens in den Gesichtswinkel der katholischen Autorität einzustellen, würde sich schwerlich mit der Vulgata als der letzten Quelle christlicher Wahrheit abfinden lassen; und wenn er wirklich die Fähigkeit hätte, die „Anfänge der Völkergeschichte unbefangen" zu betrachten, so würde er schwerlich in der bunten Mannigfaltigkeit des Heidentums allenthalben Reste einer gemeinsamen Uroffenbarung entdecken können; er würde sich Konstruktionen schwerlich zu eigen machen können, wonach die Kirche nichts aus dem Heidentum entlehnt habe; er würde Analogieschlüssen zu folgen nicht im Stande sein wie dem auf Seite 173, wo aus der Bedeutung des romanischen und gotischen Baustils, des mittelalterlichen Genossenschaftswesens, und des germanischen Rechtes auf die Bedeutung der aus der gleichen Zeit stammenden scholastischen Erkenntnisarbeit geschlossen wird; er würde vielleicht auch der ganzen Beweismethode mit zahllosen Zitaten keinen Geschmack abgewinnen können, wo oft entweder der zitierte Autor nichts beweisen kann, oder wo das Zitat zum Beleg für Behauptungen gebraucht wird, die der Verfasser des Zitats niemals anerkennen würde. Jedoch wird das Buch zweifellos im Glauben und in den Anschauungen der katholischen Kirche fest gewurzelten Christen und insbesondere auch allen Akademikern dieser Glaubensrichtung eine wertvolle Gabe sein. Sie werden daraus ersehen, wie ein geistig hochstehender Mann das ganze Rüstzeug der modernen Gedankenarbeit in den Dienst der Kirche zu stellen vermag, und wie er seine so fest gebundene Glaubensstellung siegreich und dominierend über alle die divergierenden Gedankenströmungen, -strebungen und -richtungen der Gegenwart für Glaubende zu erheben weiß.

Lörrach. J. Keller.

Deußen, Dr. Paul. Die Elemente der **Metaphysik,** als Leitfaden zum Gebrauch

bei Vorlesungen, sowie zum Selbststudium zusammengestellt. Dritte, durch eine Vorbetrachtung über das Wesen des Idealismus vermehrte Auflage. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1902. XLIV und 271 S. 5 Mk. (geb. 6 Mk.).

Wenn in unserer Zeit, die aller Ueberschreitung des Erfahrungsmäßigen so ablehnend gegenübersteht, ein Buch über Metaphysik in dritter Auflage begehrt wird und ins Französische und Englische übersetzt ist, so ist darin schon eine sehr nachdrückliche Empfehlung des Buches ausgesprochen. Und in der Tat ist es eine Freude, den Darlegungen des Verfassers zu folgen. Nirgends schreckt eine rein esoterische Behandlungsweise und Sprache den philosophischen Laien ab. Und doch ist es keine bloße Plauderei über den schwierigen Gegenstand, sondern eine gründlich systematische Arbeit, aber in frischem persönlichem Stil geschrieben; knapp und bestimmt, aber doch anschaulich und fesselnd, ein Muster der Behandlungsweise eines Themas von strengster Wissenschaftlichkeit für einen weitern Kreis von Gebildeten.

Deußens Standpunkt ist durch Kant und Schopenhauer völlig bestimmt, und er wird nicht müde, das Verdienst dieser beiden Denker um die ganze Menschheit zu preisen. Wer sich orientieren will über Kants Denkarbeit auf metaphysischem Gebiet und ihre Weiterbildung durch Schopenhauer, der erreicht seine Absicht durch die Lektüre von D's Buch auf kürzerem und fast zwingenderem Weg als im Studium der Originalwerke. Da ist alles Wesentliche in klarem Spiegel aufgefangen und zu einem festgefügten Gedankenbau vereinigt. Und dabei geht nebenher der Nachweis, daß die metaphysischen Grundanschauungen jener großen Denker in Uebereinstimmung stehen mit den tiefsten metaphysischen Gedanken der ältesten indischen und griechischen Denker und Propheten und mit den Grundlehren religiöser Weisheit, wie sie in der Bibel alten und neuen Testaments ausgesprochen sind. So steht man im Verfolg der Gedanken des D'schen Buches allzeit auf höchster Warte, von der aus man das Ringen der Menschheit aller Zeiten nach einer Lösung des Welträtsels überschaut.

Man braucht nicht auf die Kant-Schopenhauersche Erklärung aller Wunder des Lebens eingeschworen zu sein, um doch gleichsam ästhetisch von der durchgreifenden Konsequenz befriedigt zu sein, mit der D. seine Grundanschauungen in alle Gebiete des Daseins hineinleuchten läßt, und um sich hoch über alle Niederungen bloß empiristischer Auffassungen und bloß evolutionistischer Erklärungsversuche in Kunst, Moral und Religion erhoben zu fühlen in den Ausführungen über die letzten und stärksten Triebfedern im künstlerischen Genie und über die antiegoistischen Regungen im Menschen bis zur vollen Selbstverleugnung und Selbstverneinung. Hat man vielleicht von seinem Standpunkt aus in der Beweisführung des Verfassers da und dort ein Fragezeichen an den Rand machen müssen: diese Schlußkapitel über Kunst und Moral sind in ihrer Grundanschauung und in allen daraus abgeleiteten Auffassungen so tiefgegründet und so hochdenkend vom innersten Wesen des Menschen, daß man sich willig und gewiß nicht ohne Gewinn dem Banne dieser metaphysischen Welt überläßt.

Die Vorbetrachtung über das Wesen des Idealismus setzt sich mit Zellers Einwand gegen die Schopenhauersche Lehre auseinander, wonach dieser Lehre der logische Zirkel zugrunde liege, „daß die Vorstellung ein Produkt des Gehirns, und das Gehirn ein Produkt der Vorstellung sein solle". Der Zirkel ist nach D. nur ein scheinbarer, da Zeller in dieser Frage den Unterschied zwischen empirischem und transscendentalem Bewußtsein übersah. Auffallend ist nur, daß D. bei dieser Gelegenheit dem bekannten Zirkel des Materialismus, der den menschlichen Geist aus dem Materiellen erklärt, indes alles Materielle dem Menschen doch erst durch seinen Geist vermittelt wird, — dies Benefizium des doppelten Bewußtseins gleichfalls einräumt, obgleich gerade Schopenhauer es ist, der den Materialisten diesen circulus vitiosus zuerst und mit aller Schärfe als vernichtenden Einwand gegen ihre ganze Welterklärung vor Augen hält.

Wir wünschen dem Buch auch in der neuen Auflage viele Leser und Freunde in den Kreisen aller Gebildeten von ernsterer Lebensauffassung, namentlich auch selbständig denkender Theologen, die für ihre Anschauungen nach weiteren Zusammenhängen und tieferer Begründung ausschauen.

Lörrach. J. Keller.

Zum französischen Unterricht.

Ploetz-Kares. Kurzer Lehrgang der französischen Sprache, Elementarbuch. Ausgabe E, neue Ausgabe für Gymnasien. Bearbeitet nach den Lehrplänen von 1901. Berlin, Herbig. 1 Mk. 80 Pfg.

Die neueste Auflage des Buchs hat eine wesentliche Aenderung erfahren, die als eine entschiedene Verbesserung bezeichnet werden muß. Zunächst ist das Lehrpensum auf 2 Lehrjahre verteilt, und einzelne Umstellungen sind vorgenommen worden. — Die Lehre von der Verneinung ist auf das 2. Lehrjahr verschoben worden; nur das verneinte Présent von avoir und être ist schon in § 10 des ersten Lehrjahrs aufgenommen; ferner ist die Konjugation der Verba auf ir und re schon auf das erste Lehrjahr gelegt. — Die unregelmäßigen Verba, die in der früheren Ausgabe von § 52—63 standen, sind weggelassen.

Infolge dieser Veränderungen in der Elementargrammatik mußten auch im Lesebuch und in den Uebungen dementsprechende Aenderungen vorgenommen werden, die künftig den Gebrauch der älteren Ausgaben

unmöglich machen. Mehrere Sätze, die beim ersten Erscheinen des Buchs seinerzeit „aktuell" wären, sind weggelassen; so ist auch der Unterschied von roi d'Italie und la capitale de l'Italie, was gleich im § 1 Verwirrung unter den Schülern anrichten mußte, weggeblieben; auch sonst haben die Sätze vielfache Abänderungen oder Zusätze erfahren; die §§ 51—63 sind aus oben angeführtem Grunde in Wegfall gekommen. Der Anhang, sowie die aufgenommenen Gedichte sind im Ganzen unverändert geblieben. Die Uebungen haben im Anhang 2 Stücke als Zusätze erhalten: dans la rue und le temps qu'il fait. Wir begrüßen diese Aenderungen, die dem vielverbreiteten Lehrbuch nur zur Empfehlung dienen können.

Ploetz-Kares. Sprachlehre. 8. Auflage. Berlin, Herbig. 1 Mk. 20 Pfg.

Das Buch ist gegen die früheren Auflagen nicht geändert worden, außer daß es in größerem Druck erschienen ist; nur ist eine Zusammenstellung der Bestimmungen aus dem französischen Ministerial-Erlaß vom 26. Febr. 1901 beigefügt. — Was der Verfasser über dieses sog. „Toleranzedikt" in der Vorrede zur 8. Auflage sagt, ist sehr beachtenswert und nach unserer Ansicht durchaus richtig. — Da ja in Frankreich selbst das „Alte" noch gelehrt wird, so wäre es unsinnig, es in Deutschland im Unterricht zu übergehen, zumal da unsere Schulbehörden sich noch nicht durch eine amtliche Verfügung über diese Frage haben vernehmen lassen.

Französisches **Elementarbuch** für Gymnasien und Progymnasien von Dr. H. **Breymann.** 1. Aufl. München, Oldenbourg, 1902. (Geb. 2,10 Mk.).

Der Verfasser hat zu seinem Lehr- und Uebungsbuch für Gymnasien zur leichteren Einführung in das Französische dieses Elementarbuch herausgegeben, das dieselben Vorzüge besitzt, wie seine anderen Lehrbücher. Dasselbe günstige Urteil, das wir über jene gefällt haben (cf. Hum. Gymn. 1901, S. 105), können wir daher auch auf das neu erschienene Elementarbuch übertragen.

H. **Michaelis** und P. **Passy, Dictionnaire phonétique** de la langue française. Hannover, C. Meyer. (Brosch. 4 Mk.).

Das Buch bildet den ersten Band der Bibliothek phonetischer Wörterbücher, die von der „Association phonétique internationale" herausgegeben werden. Das liebenswürdige Vorwort von M. Gaston Paris betont mit Recht den hohen Wert, den das Wörterbuch nicht nur für die Fremden, sondern auch für die Franzosen selbst und für die Wissenschaft hat, gerade durch den Widerspruch, den die Ansicht der Herausgeber bisweilen hervorrufen kann. In erster Linie ist aber das Buch für solche unentbehrlich, die die französische Sprache, so wie sie der Gebildete im Norden von Frankreich spricht, zu erlernen wünschen; und ihnen sei das Werk der hervorragenden Verfasser aufs Wärmste empfohlen.

Französisches **Lesebuch** von Dr. Heinr. **Lüdecking.** II. Teil für mittlere und obere Klassen. 11. Auflage von Hermann Lüdecking. Leipzig. Amelang, 1901. 338 Seiten (geb. 3,50 Mk.).

Diese neue Auflage ist nach den neuen Lehrplänen und Bestimmungen umgearbeitet; außerdem sind die Anmerkungen an das Ende des Buches verwiesen. Das inhaltreiche Lesebuch bietet Erzählungen, Bilder aus dem Natur- und Volksleben, der Geschichte, Briefe, Abhandlungen und Reden, Vermischtes und Gedichte. Auch hat die neue Bearbeitung einzelne Stücke neuerer Autoren aufgenommen; so von Bourget, Daudet, Brisson, Sarcey u. a., Gedichte u. a. von Fournel, Bornier, über die die Anmerkungen kurze biographische Notizen geben. Die Lüdeckingschen Lesebücher sind wegen der Reichhaltigkeit und der geschickten Auswahl des gebotenen Stoffes mit Recht beliebt.

Ausführliche **Grammatik** der französischen Sprache. Eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache von Th. **Plattner.** II. Teil: Ergänzungen, I. Heft: Wörterbuch der Schwierigkeiten der französischen Aussprache und Rechtschreibung. II. Heft: Formenbildung und Formenwechsel des Verbums. Karlsruhe, Bielefeld, 1900 und 1902. 2,40 und 3,30 Mk.

Ueber die Grammatik von Plattner haben wir uns schon geäußert (cf. Human. Gymn. 1901, S. 224). Die vorliegenden 2 Hefte sind notwendig für den, der die ausführliche Grammatik benützt. Sie enthalten eine Fülle von Einzelheiten, die die gründliche Kenntnis der französischen Sprache seitens des Verfassers beweist.

Ein **Studienaufenthalt** in Paris. Ein Führer für studierende Lehrer und Lehrerinnen von Ph. **Roßmann.** II. Auflage, herausgegeben unter Mitarbeiterschaft von A. Brunnemann. Marburg, Elwert'scher Verlag, 1900. 2,40 Mk., geb. 2,80 Mk.

Eine wahre Hodegetik, unentbehrlich für jeden Neuphilologen, und dringend jedem zu empfehlen, der eine Zeit lang in Frankreich Studien halber leben will.

Dr. K. **Kron,** Stoffe zu französischen **Sprechübungen** über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens; nebst einem Wörterverzeichnis. Im Sinne der amtlichen Lehrpläne von 1901 zum Gebrauch an Gymnasien (O III bis O I) und Realanstalten (O III und U II). Bielefeld, Karlsruhe, 1902. 1,20 Mk.

In dem Begleitwort hierzu spricht sich der Verfasser über die Notwendigkeit aus,

französische Sprechübungen vorzunehmen, und über die Art, wie diese eingerichtet werden sollen. Hierzu dient besonders die „Frageschule", in der an einem „Mustersatz" die verschiedenen Entscheidungsfragen und -Antworten, sowie die Ergänzungsfragen und -Antworten zum Subjekt, Prädikat, Akkusativ- und Dativobjekt, zum Attribut der Dativbestimmung, zur Orts- und Zeitangabe und zur Angabe der Art und Weise gezeigt werden. Jeden Satz nach dieser Schablone durchzunehmen, wäre natürlich unerträglich langweilig. ist ja wohl auch gar nicht vom Verfasser beabsichtigt. Aber als Anleitung ist die „Frageschule" immerhin dankenswert. Diese „Sprechübungen" würden sicherlich mit großem Nutzen eingeführt werden und sind durchaus zu empfehlen

Zu dem von demselben Verfasser herausgegebenen Buch „le petit Parisien" und „en France" ist jetzt ebenfalls bei Bielefeld-Karlsruhe ein vocabulaire explicatif in französischer Sprache erschienen, was mit Freuden zu begrüßen ist. (1 Mk.)

Hilfsbüchlein für den Gebrauch des Französischen als **Unterrichtssprache**. Französische Wörter und Redensarten für die Hand des Schülers zusammengestellt von A. **Kanzler**, Professor am Gymnasium Tauberbischofsheim. Karlsruhe, Lang, 1902.

Sehr praktisch geordnetes Material, wie es in letzter Zeit öfters zum Nutzen des Unterrichts herausgegeben wurde.

Etwas ausführlicher behandelt denselben Gegenstand: Dr. K. **Engelke** (Oberlehrer an der Oberrealschule zu Flensburg), **La classe en français**, ein Hilfsbuch für den Gebrauch des Französischen als Unterrichts- und Schulverkehrssprache. Gotha, Perthes, 1901. 80 Pfg. — Hier ist noch von den Arten der Schulen, den vorgesetzten Behörden, den Lehrern, von der Aufnahme der Schüler, vom zukünftigen Lebensberuf u. a. die Rede, alles zu dem Zweck, daß der Lehrer die französische Sprache nicht nur grammatisch, sondern auch idiomatisch richtig spreche und beherrsche. Von diesem Gesichtspunkt aus ist das Büchlein sehr zu empfehlen.

Von demselben Verfasser und aus demselben Verlag liegt vor: 1) **le petit vocabulaire**, französ.-deutsche Wörtersammlung (70 Pfg.), geordnet nach Bildern aus Natur und Menschenleben und verteilt auf die Klassen Sexta bis Untersekunda, also für Oberrealschulen bestimmt; für jede Klasse sind 200–300 Wörter und Wendungen vorgesehen. Mit diesem Wortschatz kann dann ein Obersekundaner schon auskommen.

Und 2) Cahier de Notes, **stilistisches Hilfs- und Merkbuch** des Französischen für Schüler der Oberklassen, eingerichtet zur Aufnahme von weiteren im Unterricht gewonnenen sprachlichen Beobachtungen und idiomatischen Ausdrücken. 1 Mk. 50 Pfg.

Der Titel sagt schon, was das inhaltsreiche Büchlein bezweckt: es will für die Abfassung des französischen Aufsatzes stilistische Winke geben, eine Reihe grammatischer, synonymischer und anderer Kenntnisse vermitteln und den Schülern Gelegenheit geben, selbst Sammlungen von Wendungen aus der Lektüre anzulegen. Wir empfehlen das Büchlein, es bietet viel und ist höchst anregend.

Sammlung französischer und englischer Schulausgaben mit fremdsprachlichen Erläuterungen. Leipzig, Teubner, 1901.

Ein äußerst willkommener Versuch, eine neue Schullektüre einzuführen, zu dem wir dem Verlag alles Glück wünschen. Wir versprechen uns von dieser in der Fremdsprache gegebenen Interpretation, wie sie auch schon in der Gärtner'schen Sammlung (théâtre moderne, 3 moderne Dramen von Fr. Coppée, Ed. Pailleron und A. Theuriet) vorliegt, sehr viel für die Förderung der Kenntnisse unserer Schüler. Durch die Mitwirkung fremder Kollegen ist auch Bürgschaft gegeben, daß die Fremdsprache fehlerlos angewandt wird.

Vor uns liegt: **Recueil de poèmes** à l'usage de l'école Allemande à Bruxelles par **Ed. Recheput** und **F. Heuten**. Das Büchlein bietet den poetischen Lese- und Lernstoff für 2 Jahre, darunter La Fontaine mit 7 Fabeln. Daß es für die Brüsseler Schule bestimmt ist, erklärt es, daß auch einige jüngere belgische Dichter aufgenommen sind, wie de Linge, Rollinat, van Hasselt. Als Anhang werden kurze Biographieen der Dichter gegeben; ihnen gehen notes explicatives voraus, die ungewöhnliche Ausdrücke in knapper Kürze treffend erklären. Da die dargebotenen Gedichte vielfach zu kindlich sind, eignet sich die Sammlung nicht für Gymnasien, wo der Unterricht im Französischen in Quarta beginnt.

Auch die Roßberg'sche Verlagshandlung tritt mit einer „neusprachlichen Reformbibliothek" auf den Plan mit Dr. B. Hubert und Max Fr. Mann als Herausgebern. Der 2. Band liegt vor uns: **Quatre nouvelles modernes**, annotées par **P. Hubert**. Leipzig, 1902. 1 Mk. 80 Pfg.

Es sind dies: Boum-Boum par J. Claretie; une guérison difficile par E. Legouvé; la Chèvre de M. Seguin par A. Daudet; und Yvon et Finette par E. Labonlaye. — Die annotations sind in französischer Sprache in einem Beiheft gegeben, d. h. die Bedeutung der Wörter in französischer Sprache umschrieben. Die préface enthält neben

kurzen biographischen Notizen eine kleine vorbereitende und in die Lektüre einführende Inhaltsangabe. Wir begrüßen dieses Bändchen aufs lebhafteste.

Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller.

Seit einiger Zeit gibt nun auch der Perthes'sche Verlag französische und englische Schriftsteller in Schulausgaben heraus und vermehrt somit die vielen Hilfsmittel der Schullektüre Die äußere Ausstattung ist vortrefflich, und die Bücher werden sich bald eingebürgert haben.

Vor uns liegen die 2 Hefte: 1) **Journal d'un officier d'ordonnance** par le comte **d'Hérisson.** Preis 1 Mk. 20 Pfg., Wörterbuch 20 Pfg., von E. Werner, Karlsruhe. Als Einleitung stellt der Herausgeber die wichtigsten Daten aus der Geschichte des Krieges 1870/71 zusammen und gibt eine kurze Uebersicht über das französische Heerwesen zur Zeit des Krieges. — Der Text bietet bedeutend weniger als die Ausgaben von Renger und Velhagen & Klasing; die Anmerkungen beschränken sich auf das Notwendigste. Ein Druckfehler findet sich Seite 60, Zeile 9: dans le champs.

2) **Bonaparte in Aegypten und Syrien**; aus der Geschichte der französischen Revolution von **Thiers**, Preis 1 Mk. 20 Pfg., Wörterbuch 40 Pfg., von K. Beckmann, Osnabrück, mit einer Einleitung, die das Wichtigste über das Leben und die Werke von Thiers bietet. — Beiden Büchern sind Karten beigegeben.

Von Martin Hartmanns Schulausgaben (Leipzig, Dr. P. Stolte) liegen uns 3 Bände vor: 1) Nr. 10: **André Theuriet**, herausgegeben von Gerhard **Franz** (1 Mk.); es enthält 9 Erzählungen des beliebten Novellisten, von denen 2 (La Saint-Nicolas und le Noël de M. de Maroise) auch in anderen Novellensammlungen schon Aufnahme gefunden haben. — Die Sammlung der Theuriet'schen Novellen wird gewiß mit Dank aufgenommen werden.

2) Nr. 20: **Tableau de la France** von **Jules Michelet**, herausgegeben v. Martin Hartmann (1,20 Mk.). Es ist dankenswert, daß der Herausgeber aus der Histoire de France des berühmten Geschichtsschreibers die geographischen Bilder herausgenommen und als Schulbuch verwertet hat. Der Schüler lernt hierin die einzelnen Landschaften und Provinzen Frankreichs und damit das Wesen des französischen Volkes gründlich kennen.

3) Nr. 21: **Francinet** von **G. Bruno**, herausgegeben von Dr. A. Mühlau (1 Mk.). Während die 2 oben genannten Bändchen für Prima sich eignen, ist das 3. eine geeignete Lektüre für O III. Die liebenswürdige Verfasserin (Mme. Fouillée), rühmlich bekannt aus „le Tour de la France" und „les Enfants de Marcel" (nicht Marcelle, wie der Herausgeber in der Vorrede schreibt), hat es verstanden, auch in dem „Fränzchen" einen spannenden Lesestoff für Anfänger zu liefern. Dr. Maler.

Zum Geschichtsunterricht.

Weltgeschichte. Unter Mitarbeit von etwa 30 Fachgenossen herausgegeben von Hans F. **Helmolt.** Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut. II. Band: Ostasien und Ozeanien. Der Indische Ozean. Mit 10 Karten, 6 Farbendrucktafeln und 16 schwarzen Beilagen. XVI und 638 S. 1902. Lex. 8°. Preis des Bandes geb. 10 Mk., broschierte Halbbände je 4 Mk.

Das Erscheinen des vorliegenden Bandes (vgl. auch Heft III. des vorigen Jahrg. S. 129) läßt im ganzen die Behandlung der Geschichte von Nicht-Europa zum Abschluß kommen. Mit einer Abhandlung über die geschichtliche Bedeutung des Stillen Ozeans schloß Band I (Amerika). „Japan, China und Korea" behandelt nun zunächst auf 116 Seiten der vormalige deutsche Ministerresident in Japan und Gesandte in China M. von Brandt Da derselbe hinsichtlich der Missionen bezw. der Entstehung der Wirren in China seinerzeit z. T. entschiedener Unrichtigkeit seines Urteils überführt wurde, so wird man befriedigt sein, daß die neueste Geschichte von ihm recht knapp behandelt ist. Im übrigen kann man sich z. T. recht des sachlichen Urteils über die Beziehungen Ostasiens zum Westen freuen. Für einen beteiligten Diplomaten wird es wohl immer besonders schwierig bleiben, Zeitgeschichte zu schreiben. „Hochasien und Sibirien" von dem bisher meistbeteiligten hervorragenden Mitarbeiter Dr. H. Schurtz (106 S.) faßt nach Art des ganzen Werkes wieder Vieles zusammen, was sonst in Weltgeschichten sich weit zerstreut findet. Ein Stück „dunkles" Asien wird dadurch lichter. „Australiens und Ozeaniens" junge Geschichte findet ihre Behandlung durch Prof. Dr. K. Weule (32 S.). Hervorzuheben sind hierbei, wie überhaupt in dem Werke, die geographischen und ethnographischen Einleitungen zu den einzelnen Länder- bezw. Völkerkreis-Geschichten. Den indischen Kulturkreis behandeln: „Indien" (182 S.) von Prof. Dr. Emil Schmidt, „Indonesien" (46 S.) wiederum von Dr. H. Schurtz und „Die geschichtliche Bedeutung des indischen Ozeans" (36 S.) von Dr. K. Weule. Das ver-

dienstvolle Werk des Herausgebers Dr. Helmolt ist es, jeweils den inneren Zusammenhang zwischen den Einzelabschnitten herzustellen, die verbindenden Brücken zu bauen. An der vorliegenden Form der Geschichte Indiens hat er insbesondere Anteil.

Bezüglich der Absicht des Unternehmens darf der ruhig Urteilende wohl jetzt schon es aussprechen: Die Schätzung der nichteuropäischen Geschichte und ihrer einzelnen Träger je in ihrer Eigenart wird durch dasselbe entschieden gefördert werden. Für solche Leistung aber gebührt — ohne daß wir dabei Mängel, die z. T. aus den Prinzipien der Herrn Verfasser herauswachsen, übersehen wollen — den Mitarbeitern wie insbesondere dem Herausgeber der Dank der Wissenschaft wie weiterer Kreise. E.

Wilh. Heinze, Seminarlehrer, Quellen-Lesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Für Lehrer-Bildungsanstalten und Lehrer zur Belebung und Vertiefung des Geschichtsunterrichts zusammengestellt. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover und Berlin. Verlag von C. Meyer (G. Prior), 1900. Preis geh. 2,40 Mk., geb. 3,00 Mk. XIV u. 560 S.

Nach fünf Jahren schon erschien die 2. Auflage dieser mit Sorgfalt und Sachkenntnis ausgearbeiteten Sammlung, bereichert um etwa 60 Nummern, einzelne ältere Nummern bedeutend erweitert. Der kleinere I. Teil (ca. 250 S.) betrifft deutsche Geschichte bis etwa zum Ende des 30jährigen Krieges, der II. mit der Ueberschrift „Die Hohenzollern und das deutsche Vaterland" führt, nachdem er auf etwa 40 Seiten Quellen zur Geschichte der Hohenzollern und ihres Landes bis zu jenem Zeitpunkte gegeben, den Faden der preußisch-deutschen Geschichte auf weiteren ca. 250 Seiten bis zur Gegenwart fort, und zwar bis zu den Bestrebungen Wilhelms II nach innen wie nach außen. Ein Anhang von über 20 Seiten stellt sich in der Hauptsache als eine preußisch-deutsche Bürgerkunde dar. — Die Sammlung, welche sich an das Vorbild des A. Richterschen Quellenbuches anlehnt, läßt auch der Kulturgeschichte reichliche Berücksichtigung zuteil werden und gibt daneben außer geschichtlichen Berichten auch den ganzen oder teilweisen Abdruck denkwürdiger Dokumente. Die Auswahl ist vorzüglich für preußische Schulen getroffen. Die einzelnen Stücke sind von Einleitungen über die betreffenden Quellen als solche wie von ganz knappen sachlich-geschichtlichen Bemerkungen begleitet. Ursprünglich fremdsprachliche Stücke sind übersetzt; in den ursprünglich deutschen ist z. T. nicht nur die Orthographie, sondern auch Wortstellung und Satzbau geändert; doch blieben daneben Beispiele alter Form stehen. Auch Kürzungen wurden selbstredend vorgenommen. Die Ausstattung des vorliegenden gehefteten Exemplars ist unter Berücksichtigung des erstaunlich billigen Preises recht gut zu nennen. Wir empfehlen das Buch auch für die Schüler unserer höheren Lehranstalten. Wo die Mittel fehlen, ist es auch statt G. Freitags klassischen „Bildern" als Preis in mittleren Klassen wohl zu verwenden. E.

Karten und Skizzen aus der Entwicklung der größeren deutschen Staaten, von Prof. Dr. **Eduard Rothert.** Düsseldorf, August Bagel, 1903. Geb. 5,50 Mk.

Dies Buch bildet den 6. Band des Rothert'schen Historischen Kartenwerks, und wenn man von diesem Werke rühmen darf, daß es für den Geschichtslehrer an unsern Gymnasien und Realschulen ein Hilfsmittel ersten Ranges bildet, so gilt dies in ganz besonderem Sinn von diesem Teile. Der Unterricht in deutscher Geschichte ist bekanntlich an den preußischen Gymnasien jetzt sehr reichlich mit Zeit ausgestattet, und wer Gelegenheit hatte, sich mit der Entwicklung des Geschichtsunterrichts in den letzten Jahrzehnten in Fühlung zu erhalten, der weiß 1) wie wünschenswert für einen fruchtbaren Unterricht in deutscher Geschichte ein klares Erfassen der Territorien oder Territorialbegriffe Bayern, Sachsen, Hessen, Franken u. s. w. ist, und 2) wie wenig klar es in dieser Beziehung in den Köpfen unserer Schüler aussieht, und wie ergänzungs- und richtungsbedürftig auch das Wissen vieler Geschichtslehrer in diesem Stück ist. Diesem Mangel abzuhelfen ist dieser Band berufen, und er löst die Aufgabe auf eine namentlich unter dem Gesichtspunkt der Schule musterhafte Weise durch eine Reihe wohl angeordneter, klarer, nicht überladener Kartenbilder und Skizzen, denen ein knappgefaßter, aber durch Deutlichkeit und Vollständigkeit ausgezeichneter Text beigegeben ist. Beides wird das Werk auch Geschichtsfreunden, die mit der Schule nichts oder nichts mehr zu tun haben, wert und unentbehrlich machen. Von zahlreichen Schulen und Lehrern dürfen wir erwarten, daß sie es zu denjenigen Bestandteilen ihres Apparats rechnen werden, von denen der alte Cato sagt: Emas non quod opus est, sed quod necesse est; und wir denken, daß bei diesem, wie bei den voraufgehenden Teilen der Verfasser bald sehen wird, wie der große, umsichtige und entsagungsvolle Fleiß, den gerade dieser Teil erforderte und den zu würdigen weiß, wer sich in diesem territorialgeschichtlichen Gebiet oft nicht zu raten und zu helfen wußte, nicht vergebens von ihm aufgewendet worden ist.

O. Jäger.

Zur Kunstgeschichte.

Dr. Ernst **Wickenhagen**, Kurzgefaßte **Geschichte der Kunst**, der Baukunst, Bildnerei, Malerei, Musik. Mit 1 Heliogravüre und 287 Abbildungen im Text. Stuttgart. Paul Neff. (IV, 306 S.) Preis geb. Mk. 5.—

Im Jahrgang 1897 des „Humanistischen Gymnasiums" S. 186 wurde bereits die 8. Auflage (42.—48. Tausend) des „Leitfadens für den Unterricht in der Kunstgeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht" besprochen und die sachliche Einsicht wie pädagogische Erfahrung, aus der heraus das Buch abgefaßt wurde, anerkannt. Das obige Werk ist nur eine neue Auflage desselben in feinerer Ausstattung. Seit uns das Buch zuging, erlebte es aber schon wieder eine neue erweiterte Auflage (1903), ein Zeichen, daß es einem Bedürfnisse im Publikum begegnet. So sehr uns Vieles daran anspricht, müssen wir, insbesondere im Hinblick auf die Fülle aufgezählter Namen, sagen: Weniger wäre mehr gewesen. Das „Weniger" hätte dann z. T. Raum gegeben für tiefer eindringende Charakteristiken, die wir z. B. bei Michelangelo als Bildhauer und Lionardo als Maler empfindlich vermissen. Erst sie vermögen, zumal wenn sie von einigen guten Illustrationen und das wesentliche heraushebenden Beschreibungen der Hauptwerke eines Meisters begleitet sind, wirklich einigermaßen ein Bild von seinem Schaffen zu geben; und das ist unsres Erachtens trotz des im Vorwort zur 10. Auflage gesagten mit die Aufgabe einer „Kurzgefaßten Geschichte der Kunst". Uebrigens fehlen Charakteristiken durchaus nicht gänzlich und überall. Die Abbildungen befriedigen zu einem großen Teil, besonders die zur Architektur und neueren Malerei; die von Statuen wirken leider z. T. wie ausgeschnittene Bilder. — Möchte das Buch auch fernerhin Lehrenden und Lernenden gute Dienste tun. E.

Magdalene **v. Bracker**, **Kunstgeschichte** im Grundriß, kunstliebenden Laien zu Studium und Genuß. 5. neubearbeitete Auflage mit 113 Abbildungen im Text, herausgegeben von Rich. Bürkner (10.—13. Tausend). Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1902. (256 S.). Preis einfach geb. 3,50 Mk., Geschenkband 4 Mk.

Ein prächtiges kleines Werk, das in rund 10 Jahren bereits 5 Auflagen erlebt hat. Unter der Führung der mit feinem Kunstverständnis begabten Verfasserin durchwandern wir hier die Geschichte der Kunst von ihren ersten Anfängen an nicht wie eine systematisch geordnete Gallerie, deren mit Bildern dicht gepflasterte Wände keinen einzigen Stern auch zweiter und dritter Größe vermissen lassen, sondern wie ein schönes Land, in dem wir von den duftigen Höhen der Vergangenheit zur weiten Ebene der Gegenwart herabsteigen, hie und da unsern Blick in Seitentäler schweifen lassend. Durch verständige Beschränkung hat sich die Verfasserin die Möglichkeit geschaffen, auf so knappem Raume ein wirklich lebendiges Bild der Gesamtentwicklung der Kunst wie ihrer Hauptepochen und der hervorragendsten schaffenden Persönlichkeiten zu geben. „Kunstliebenden Laien" ist das Werkchen „zu Studium und Genuß" gewidmet. Auch unsere heranwachsende Jugend, soweit sie Sinn, wesentliches Interesse für Kunst hat, wird reiche Anregung und Belehrung daraus schöpfen können. In der Illustration zeigt sich dieselbe weise Beschränkung wie im Texte. Günstig wirkt die Wiedergabe von Statuen auf dunklem Hintergrunde. Neben recht guten Abbildungen möchte man einzelne in neuer Auflage durch bessere ersetzt sehen. Ebenso wären dann die nicht seltenen Unrichtigkeiten im Druck zu vermeiden. E.

Seemanns Wandbilder. III. Folge: **Porträtgallerie**, ausgewählt für Schulen von Professor Dr. Julius **Vogel**, Leipzig. 2. Lieferung. 10 Blatt. Blattgröße zirka 60 : 77 cm. Preis der Lieferung (lackiert) 15 Mk., die Bilder auf Pappe gezogen: 25 Mk., ein Blatt lackiert 3 Mk., 10 beliebig gewählte Blätter: 25 Mk. Verlag von E. A. Seemann in Leipzig, 1902.

Schon im Heft III/1902 auf Seite 184 wiesen wir auf dies Werk hin. Die in photographischem Lichtdruck (nicht Photographie) wiedergegebenen Bilder auch der 2. Lieferung sind ausgezeichnet ausgewählt. Sie werden zumeist im Unterricht nach zwei Richtungen hin Verwendung finden können, einmal zur Belebung des Geschichts- und Literaturunterrichts, nach dem als Motto des Werkes gewählten Worte Goethes: „Die Gestalt des Menschen ist der beste Text zu allem, was sich über ihn empfinden und sagen läßt", und dann als Material bei gelegentlich zu gebenden archäologischen und kunstgeschichtlichen Ueberblicken. Diesmal erhalten wir die vorzüglichen Wiedergaben folgender Porträts: Alexanderbüste (Paris, Louvre), Maximilian I. von Dürer (Wien, k. k. Hofmuseum), Rubens-Selbstbildnis (ebenda), Dürer-Selbstbildnis (Madrid, Prado), Raffael-Selbstbildnis (Uffizien), Tilly von van Dyck (München), Wallenstein von demselben (ebenda), Gustav Adolf von demselben (ebenda), Schiller von Graff (Dresden, Körner-Museum), Beethoven-Büste von F. Klein (Wien, Privatbesitz). Uebrigens soll mit der 5. (Schluß-)Lieferung ein

Textband herausgegeben werden. Passende Wechselrahmen mit Glas sind von der Verlagshandlung zu 10 Mk. erhältlich. E.

Endlich weisen wir noch darauf hin, daß Dr. H. **Luckenbachs Abbildungen zur Alten Geschichte** in 4. vermehrter Auflage unter neuem Titel als 1. Teil von „Kunst und Geschichte" erschienen sind. (München und Berlin. R. Oldenbourg, 1902. 82 S.) Ueber die ganz wesentliche Bereicherung des Inhaltes, dergegenüber der Preis doch nur um 20 Pfg. erhöht wurde (1,40 Mk. bezw. 1,70 Mk.), soll noch eingehender berichtet werden. E.

Zum geographischen Unterricht.

F. Hahn, Prof. Dr., **Afrika**, eine allgemeine Landeskunde, II. Aufl., nach der von Prof. Dr. W. Sievers verfaßten I. Aufl. völlig umgearbeitet. XII und 681 S. In Halbleder 17 Mk. Leipzig und Wien, Bibliogr. Institut, 1901.

Nach zehn Jahren war eine Neuauflage des Sievers'schen Erstlings in der Reihe der landeskundlichen Werke des Bibliographischen Instituts recht notwendig geworden. Denn war auch für Afrika die Zeit der großen Entdeckungen fast vorüber, so wurde und wird hier im Einzelnen immer noch viel geographisch Neues gefunden, und die eingehendere Erforschung vieler Landesteile, ausgenommen den äußersten Süden und Norden, hat erst grade begonnen. Im großen Publikum war wohl vor zehn Jahren die allgemeine Aufmerksamkeit für Afrika (abgesehen vom Süden) größer als heute; aber um so erfreulicher, wenn durch ein Werk, wie das vorliegende beigetragen wird zur Hebung des Interesses für diese Länder, und wenn eine von so glänzender illustrativer Ausstattung und instruktiven Karten unterstützte Schilderung, die in gründlicher Arbeit aus den zahllosen Quellen des letzten Jahrzehnts das Wissenswerte zusammengetragen hat, uns mit dem Lande, wie es heute in Wirklichkeit aussieht, vertraut macht.

In sehr ansprechender Weise ist dabei die Anordnung des Stoffes stark geändert. Vielleicht wird es in Zukunft möglich sein, in Verfolgung der eingeschlagenen Richtung noch kleinere geographische Individuen zusammenfassend herauszuheben und so das über den Aufbau des Landes, sein Klima, die Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt Gesagte noch organischer zu verschmelzen. Aber auch der bisher erzielte Fortschritt in der Einteilung, der an sich schon eine Neubearbeitung bedeutet, soll dankbar anerkannt werden; ebenso die beigefügte Quellenübersicht. Freilich ersetzt sie Fußnoten nicht völlig. Und es wäre, meine ich, zu wünschen, daß später einmal in die gesamten geographischen und naturwissenschaftlichen Werke des Verlags Verweisungen unter den Text eingeführt würden. Mir will scheinen, als ob das Fehlen solcher Hinweise öfter der großen wissenschaftlichen Bedeutung vieler dieser Werke nicht recht entspricht. Wenn übrigens die Quellenzusammenstellung des vorliegenden Bandes die Ueberschrift: „Hauptwerke der Afrika-Literatur seit 1888" trägt, so sollte sie doch noch mehrfach ergänzt werden. Für Ostafrika weise ich hin auf das wichtige Buch von O. Baumann, Usambara und seine Nachbargebiete, 1891, auf Volkens, Der Kilimandscharo, 1897 und Bornhardt, Zur Oberflächengestaltung und Geologie Deutsch-Ostafrikas, 1900. Aber auch die großen Werke Englers und Möbius' und ihrer Mitarbeiter, die soviel Pflanzen- und Tiergeographie enthalten, dürften erwähnt werden; ähnliches gilt für Strandes, Die Portugiesenzeit in Ost-Afrika, wenn dies auch in erster Linie ein historisches Werk ist.

Mit einigen weiteren kurzen Bemerkungen darf ich mich wohl auf das äquatoriale Afrika beschränken. Es ist wirklich sehr anzuerkennen, in welch sachlicher Weise der Verfasser sich bei der Beurteilung Deutsch-Ostafrikas und insbesondere auch seines wirtschaftlichen Wertes gleichermaßen freihält von jedem Sanguinismus, wie anderseits auch von der heute beliebten Schwarzseherei. Und das gleiche dürfen wir für die Nachbargebiete im Süden und Norden versichern. Diesem Verfahren richtigen Abwägens gegenüber nimmt die Beurteilung der Verhältnisse des Kongostaates Wunder. Nicht als ob über die reichen natürlichen Hilfsquellen, die dies Land in so mancher Hinsicht besitzt, zu viel gesagt wäre. Aber das Bild von der Verwaltung des Staates als einem wohlgeordnetem System widerspricht stark den sich fortwährend mehrenden Stimmen, die von einer ausgesprochenen Mißwirtschaft und einem Aussaugungssystem schlimmster Art zeugen.

Auch in den Einzelheiten trifft das über Deutsch-Ostafrika Gesagte meist vorzüglich zu, und kleine Unrichtigkeiten sind eben auf die Quellen zurückzuführen. Aus welcher die Angabe stammt, daß Usaramo etwas an die Lüneburger Heide erinnert, kann ich nicht ermitteln; jedenfalls entsprang dies einer recht kühnen Phantasie. — Daß der Lumi in den Djipe-See mündet und daß dieser durch den großen Papyrus-Sumpf hin abfließend einer der wichtigsten Tributäre des Rufu-Pangani ist, geht meines Erachtens aus der gewählten Darstellung nicht klar hervor. Obwohl diese Verhältnisse bereits auf der Baumann'schen Karte von Usambara gut wiedergegeben sind, finden sich auf verschiedenen neueren Karten

unrichtige Angaben darüber. — Die Massai gehören im Allgemeinen nicht zu den Hirtenvölkern, die über Ackerbauer herrschen. Das Gebiet, dessen Steppen sie noch heute vielfach nomadenhaft durchstreifen, zeigt nur an den Rändern und an den Bergen von ihnen unabhängige ackerbautreibende Bevölkerung. Sie unterscheiden sich darin, zumal sie auch zu ihrem Lebensunterhalt die Produkte des Ackerbaus verschmähen, durchaus von benachbarten Hirtenvölkern, mit denen sie auf der Kulturkarte zusammengefaßt werden. — Noch eine Kleinigkeit: Der Sandfloh hat leider schon 1892 auf seiner einzigartigen passiven Wanderung die afrikanische Ostküste erreicht.

Diese und andere kleine Ausstellungen sollen aber die warme Anerkennung, die dem Werke in seiner Gesamtheit gezollt werden muß, nicht beeinträchtigen. Es bildet einen Markstein in der wissenschaftlichen Afrika-Literatur und ist dabei gemeinverständlich im besten Sinne des Wortes.

Dar-es-Salam. Dr. C. Uhlig.

Von der neuen, neunten Lieferungsausgabe von Sticlers **Hand-Atlas** (vergl. Humanistisches Gymnasium 1902 S. 52 und 238) erschienen die weiteren Lieferungen 11—14, womit u. a. die hervorragende Karte von Australien in 4 und die der Vereinigten Staaten von Nordamerika in 6 Blättern vollständig vorliegt. Außerdem enthalten die Lieferungen: Süd-Skandinavien; Thüringen; Japan, Korea und Ost-China, auf welchem Blatt sich bereits Nachträge und Aenderungen gegenüber dem vor Jahresfrist erschienenen Blatt „China" befinden. E.

Zum mathematischen Unterricht.

Professor H. C. E. **Martus.** Mathematische **Aufgaben** aus den Reifeprüfungen an deutschen höheren Schulen. III. Teil Aufgaben. VIII und 172 S. IV. Teil Ergebnisse. 182 S. Je 4 Mk. Dresden und Leipzig, C. A. Koch, 1901.

Vorliegendes Werk bildet eine jedem Lehrer der Oberklassen gewiß hochwillkommene Erweiterung der allgemein geschätzten Aufgabensammlung des gleichen Verfassers und enthält 1363 Aufgaben aus den verschiedensten Gebieten des mathematischen und physikalischen Unterrichts.

H. **Müller** und M. **Kutnewsky.** Sammlung von **Aufgaben** aus Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. II. Teil. VIII und 347 S. Leipzig und Berlin, Teubner, 1902. 3 Mk. 40 Pfg.

Ein hinsichtlich der Reichhaltigkeit des Inhalts wie der stofflichen Einteilung gleich empfehlenswertes Uebungsbuch für den rechnenden Teil des mathematischen Unterrichts in Oberklassen.

Dr. Th. **Wimmenauer. Arithmetische Aufgaben nebst Lehrsätzen und Erläuterungen.** VIII und 300 S. Ferd. Hirt, Breslau, 1900. 1. Teil, Lehraufgabe der Tertia und Untersekunda des Gymnasiums. 2 Mk. 2. Teil, Lehraufgabe der Obersekunda und Prima des Gymnasiums. Mk. 1.50.

Dieses Werk empfiehlt sich durch die Reichhaltigkeit und gute Uebersicht des gebotenen Uebungsstoffes, sowie durch die klare Fassung der Lehrsätze und deren Begründung. Da es in der Absicht des Verfassers liegt nur möglichst einfache Beweise mitzuteilen, so dürfte die Lage der imaginären Zahlen in der Zahlenebene vielleicht besser aus der Drehung, als aus der Konstruktion des geometrischen Mittels entgegengesetzt gleicher reeller Zahlen abgeleitet werden, indem die zweimalige Multiplikation mit $V-1$ der Multiplikation mit -1 gleichkommt, und letztere durch Drehung um $2 \cdot 90°$ erreicht wird.

H. **Müller. Die Mathematik** auf den Gymnasien und Realschulen. Ausgabe A für Gymnasien I. Teil bis U II. VIII und 137 S. 1 Mk. 60 Pfg. II. Teil XII und 211 S. 3 Mk. 20. Ausgabe B für Realschulen. Oberstufe 1. Abteilung. VIII und 223 S. 2 Mk. 80 Pfg. Teubner, Leipzig und Berlin, 1902. 2. Auflage.

Auswahl des Stoffes und Art der Darbietung zeugen von pädagogischem Geschick. Die Aenderungen in dieser Auflage sind durch die Vorschriften der preußischen Lehrpläne von 1901 veranlaßt.

Dr. J. **Juling. 5stellige Logarithmen-Tafeln.** 144 S. Berger, Leipzig, 1900.

Ausgezeichnet durch handliches Format, gutes Papier und vorzüglichen deutlichen Druck. Fzr.

Zum naturwissenschaftlichen Unterricht.

Natur und Schule, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Herausgegeben von **B. Landsberg, O. Schmeil** und **B. Schmid.** Erster Band VIII und 504 S. gr. 8° mit 79 in den Text gedruckten Abbildungen. B. G. Teubner, 1902. Preis geh. Mk. 12.—, geb. Mk. 13.—.

Wenn auch dem Gymnasium durch die neue Lehrordnung vom Jahre 1901 die Möglichkeit geboten werden soll, seine Eigenart stärker als nach 1882 zu betonen, so darf und will es doch keineswegs an den Errungenschaften der exakten und biologischen Wissenschaften blind vorübergehen. Die beiden Wochenstunden, welche dem naturwissenschaftlichen Unterricht durch die Bonitzschen Lehrpläne durch alle Klassen

hindurch zugeteilt worden sind, werden demselben niemals streitig gemacht werden können, aber andererseits werden auch alle Bestrebungen, welche sich eine noch weiter gehende Expansion dieses Unterrichtsgegenstandes am Gymnasium zum Ziel setzen, wohl für immer an der begrenzten Aufnahmefähigkeit unserer Schüler scheitern müssen. In allen auch noch so kunstgerecht konstruierten Lehrplänen ist ein Wechsel von Haupt- und Nebenfächern unerläßlich, und am Gymnasium kann die Naturlehre und Naturkunde nur ein Nebenfach sein. Aber gerade aus diesem Grunde erscheint es wünschenswert, die dem naturwissenschaftlichen Unterricht eingeräumte Zeit recht auszunutzen, den Unterricht methodisch zu verbessern, inhaltlich zu vertiefen, den Lehrstoff von allem entbehrlichen Memorierstoff zu befreien, an knapp bemessenem Stoff energisch den Geist zu üben und das Wissen zu erweitern. Zu dieser methodischen Auswertung des biologischen Unterrichts bedarf es einer beständigen Fortbildung der Lehrer, und gerade am Gymnasium, wo der Mathematiker meistens die Naturkunde nur gewissermaßen im Nebenamte lehrt, wird bei dieser Fortbildung ein Führer und Ratgeber unentbehrlich sein. An einem solchen fehlte es auf dem Gebiete des biologischen Unterrichts gänzlich, und es ist daher keine Redensart, wenn man der oben genannten Zeitschrift nachrühmt, daß sie eine fühlbare Lücke ausgefüllt hat. Und zwar mit Erfolg. Das, was der erste nun vorliegende Jahresband an Aufsätzen, kleineren Beiträgen, Besprechungen gebracht hat, beweist, daß die Schriftleitung es versteht, mit Hilfe ihrer stattlichen Mitarbeiterschar die Lektüre der in modernem Gewande und vornehmer Ausstattung erscheinenden Hefte anziehend und fesselnd zu gestalten. Die Aufsätze von Bastian Schmid, Fr. Paulsen, J. Reinke, Mühlberg, Schwarze, namentlich auch von Schulte-Tigges beleuchten von allen Seiten die Frage des biologischen Unterrichts überhaupt. Andere Aufsätze geben wertvolle Anweisungen und Bemerkungen über die Verwendung von Aquarien und Terrarien im Schulunterricht, über Anlage und Benutzung des Pflanzengartens, über das Zeichnen im naturwissenschaftlichen Unterricht, über Schülerbeobachtungen. Beiträge aus den Spezialgebieten der Naturwissenschaften vermitteln den Zusammenhang zwischen Schule und Wissenschaft. Mitteilungen über Lehrmittel und kleinere Schulversuche bieten praktische Winke für die Methodik des naturkundlichen Unterrichts, der auch die Rubriken „Selbstbeobachtetes", „Irrtümer und Streitfragen" und der Sprechsaal dienen. Versammlungsberichte und Besprechungen orientieren über die betreffenden Gebiete. Vergegenwärtigt man sich die Vielseitigkeit dieses nur angedeuteten Inhaltes, so wird man den Wunsch gerechtfertigt finden, daß die neue prächtige Zeitschrift an allen Anstalten, besonders an Gymnasien, Eingang und vor allem fleißige Leser finden möge.

Posen. Prof. Dr. Norrenberg.

Coßmanns deutsche Schulflora von H. Coßmann und Prof. Dr. Huisgen. 2. Aufl. Ferd. Hirt, Breslau, 1901. 404 S. 4,25 Mk.

Um dem Schüler, besonders dem Anfänger, das Bestimmen der Pflanzen möglichst zu erleichtern, ist der zur Ermittelung der Familie bezw. Gattung dienende Schlüssel noch auf das Linne'sche System gegründet. Für Anfänger mag sich diese Einrichtung vielleicht empfehlen, im Interesse von Vorgeschrittenen wäre indessen doch auch noch außerdem die Aufnahme eines auf ein natürliches System gegründeten Verfahrens gelegen. Als besonderer Vorzug des Buches erscheint die Berücksichtigung der wichtigeren Kultur- und Zierpflanzen, sowie die etymologische Deutung der wissenschaftlichen Planzennamen.

Pokorny-Fischer, Naturgeschichte des **Tierreichs**. 25. Auflage. VI und 372 S. 3,60 Mk. 1901.

Pokorny-Fischer, Naturgeschichte des **Pflanzenreichs**. 21. Auflage. VI und 274 S. Geb. 3 Mk. G. Freytag, Leipzig, 1902.

Das durch vortreffliche Ausstattung ausgezeichnete rühmlichst bekannte Werk ist in der neuen Auflage besonders durch verstärkte Betonung der biologischen Gebiete verbessert.

Dr. C. **Watzdorf. Tierkunde** für höhere Lehranstalten. Ausgabe für Realanstalten. 1. Teil für VI. IV und 64 S. 60 Pfg. 2 Teil für V. 78 S. 80 Pfg. 3. Teil für IV. 136 S. 1,25 Mk. 4. Teil für UIII. 164 S. 1,50 Mk. Ferd. Hirt, Breslau, 1903.

Nach methodischen Grundsätzen behandelt, zerfällt jeder Teil in einen einzelne Repräsentanten behandelnden und einen zusammenfassenden Abschnitt unter stufenweiser Erweiterung in den folgenden Teilen. Die stoffliche Gruppierung, sowie die das Wesentliche erschöpfende, durch gute Illustrationen unterstützte Darstellung machen das Werk zu einem brauchbaren Hilfsmittel sowohl bei der erstmaligen Behandlung, wie bei den das behandelte Material sichtenden Repetitionen. Fzr.

Dr. K. **Kraepelin, Naturstudien im Hause.** Plaudereien in der Dämmerstunde. Ein Buch für die Jugend. Mit Zeichnungen von O. Schwindrazheim. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner, 1901. Preis: wohl

wie die 1. Aufl. eleg. geb. 3,20 Mk. (IV, 181 S.). Die 2 Aufl. des seinerzeit (Human. Gymn. 1897 S. 110) fürs Haus und die Schülerbibliothek dringend empfohlenen Buches.

Dr. Karl Fischer, Der naturwissenschaftliche Unterricht in England, insbesondere in Physik und Chemie. VIII und 94 S. Leipzig und Berlin, Teubner 1901.

Nur wenige kommen in die günstige Lage, ihre pädagogischen Erfahrungen durch eigene Beobachtung fremdländischer Unterrichtsverhältnisse zu bereichern. Der Verfasser hat sich darum einer gewiß dankenswerten Aufgabe unterzogen, wenn er über seine, zum Zweck der Kenntnisnahme der naturwissenschaftlichen Lehrmethoden an englischen Unterrichtsanstalten unternommene mehrmonatliche Studienreise nicht blos pflichtgemäß seinem Unterrichtsministerium berichtet, sondern auch seine Beobachtungen durch die vorliegende Schrift der Oeffentlichkeit übergeben hat. Fachgenossen wird hier ein Einblick gewährt in den in England geübten, sich durch das Vorwalten der praktischen Schülerübungen von der deutschen, mehr vortragenden Methode unterscheidenden Unterrichtsbetrieb. Auch können der Schrift mancherlei Anregungen aus den mitgeteilten Unterrichtsprogrammen für den eigenen Unterricht entnommen werden, namentlich an solchen Anstalten, an welchen die Möglichkeit praktischer Schülerübungen vorliegt. Die Schrift hinterläßt in uns die unangenehme Empfindung, daß, wie die Engländer im Vorwalten der praktischen Uebungen, wir in der Vernachlässigung derselben zu weit gehen.

Berichte der deutschen physikalischen Gesellschaft. Vieweg & Sohn, Braunschweig. Jahresabonnement 8 Mk.

Unter diesem Titel erscheinen monatlich zwei Hefte, in deren erstem Teil neben anderen Abhandlungen und Berichten vorzugsweise die Sitzungsberichte der deutschen physikalischen Gesellschaft veröffentlicht werden, während der zweite Teil den zweiten Jahrgang der „Fortschritte der Physik" bildet und halbmonatliche Literaturverzeichnisse aus allen Gebieten der physikalischen Wissenschaften nach einer gut geordneten Einteilung enthält. Die Leitung des ersten Teils ist von Karl Scheel, die des zweiten von Karl Scheel und Rich Aßmann übernommen.

Ad. **Wernicke's** Lehrbuch der **Mechanik.** I. Teil, II. Abt. Vieweg & Sohn, Braunschweig, 1901. IV und 494 S. 6 Mk. bezw. 6 Mk. 60 Pfg.

Nach denselben Grundsätzen wie die übrigen Teile des Gesamtwerkes bearbeitet, behandelt diese Abteilung die Dynamik des starren Körpers.

Richard Herm. **Blochmann. Mechanik** und **Akustik.** Strecker & Schreder, Stuttgart. VIII und 249 S. 5 Mk.

Vorliegender 1. Band der physikalischen Abteilung eines unter dem Titel „naturwissenschaftlicher Hausschatz" beabsichtigten naturwissenschaftlichen Sammelwerks behandelt Mechanik und Akustik in leicht faßlicher, fließender Darstellung und in einer Stoffumgrenzung, die dem Streben, einem weiteren gebildeten Kreise zu dienen, gerecht zu werden sucht.

Ad. **Stöckhardt.** Schule der **Chemie.** 20. Aufl. Bearbeitet von Prof. Dr. **Lassar-Cohn.** Friedrich Vieweg & Sohn, Braunschweig, 1900. XXXVI und 844 S. 197 Abbildungen. 1 Spektraltafel. Geh. 7 Mk., geb. 8 Mk.

Die Fortschritte des chemischen Wissens seit dem Erscheinen der noch von Stöckhardt selbst im Jahre 1881 veröffentlichten 19. Auflage machten eine völlig neue Bearbeitung notwendig. Auch in dieser Auflage ist die Absicht verwirklicht, durch Anleitung zu Experimenten, die unter Anwendung einfacher Hilfsmittel ohne größere Schwierigkeiten ausgeführt werden können, das Verständnis für die chemischen Vorgänge zu erschließen. Das Buch kann daher allen denen empfohlen werden, die ohne besondere naturwissenschaftliche Vorkenntnisse möglichst auf autodidaktischem Weg ihre Einführung in die Chemie erstreben.

K. Koppe. Anfangsgründe der **Physik** mit Einschluß der Chemie und mathematischen Geographie. Bearbeitet von Dr. A. **Husmann.** G. D. Bädeker, Essen, 1900. Ausgabe B. I. Teil. Vorbereitender Lehrgang. 24. Aufl. IX u. 223 S. Mk. 2.20. — II. Teil. Hauptlehrgang. 22. Aufl. VIII u. 458 S. Mk. 4.80.

Gegenüber der vorausgehenden Auflage dieses wohlbekannten Lehrbuches, das den physikalischen Unterrichtsstoff in zwei Kursen in konzentrischer Erweiterung des Gebiets behandelt, sind in dieser Auflage keine tiefer eingreifenden Veränderungen vorgenommen. Die Verbesserungen und Ergänzungen beziehen sich hauptsächlich auf mechanische und elektrische Kapitel. Zu begrüßen ist die Aufnahme eines Verzeichnisses der gebrauchten Fremdwörter mit deren etymologischen Erklärung.

Martus. Astronomische Erdkunde. Kleine Ausgabe. 2. Aufl. Dresden und Leipzig

E. A. Koch. 1902. XII und 161 S. 2 Mk. 80 Pfg.

Vorliegendes Bändchen ist ein den Bedürfnissen der Schule Rechnung tragender Auszug des den gleichen Titel führenden größeren Werkes des Verfassers. Durch die Aufnahme geschichtlicher Daten über die Entwickelung der behandelten Lehre würde dieses im übrigen sehr brauchbare Unterrichtsmittel entschieden gewinnen.

Fzr.

Mitteilungen.

Ein Arzt über Schulüberbürdung.

Aus der „Aerztlichen Ethik" von Dr. med. Albert Moll in Berlin (Stuttgart, bei Enke, 1902. XIV und 650 S., 16 Mk.) möchten wir folgende Stelle (S. 42) mitteilen, die man den Aeußerungen von ärztlicher Seite beifügen kann, welche ich im vorigen Jahrgang S. 139 gegen das in einem Straßburger Vortrag wieder einmal citierte Ueberbürdungsgespenst angeführt habe.

„Die angebliche Ueberbürdung der Kinder, die heute in den Schulen stattfinden soll, ist bereits für einzelne [sogar viele!] Kinder ein bequemer Vorwand zur Faulheit geworden. Eltern sind oft schon unverständig genug, gegen Schule und Lehrer aufzustacheln, indem sie die Ueberbürdungsfrage in Gegenwart der Kinder erörtern. Da nun in den letzten Jahren auch noch die Zeitungen hierüber viel geschrieben haben, die Kinder aber oft recht fleißig die Zeitungen lesen, so setzt sich bei ihnen sehr leicht die Ueberzeugung fest, daß man zu hohe Ansprüche an sie stelle vnd dadurch ihre Gesundheit geschädigt werde. Nicht nur entsteht auf diesem Wege eine Verweichlichung der Kinder, indem sie ihre eigene Leistungskraft in hygienischer und intellektueller Beziehung unterschätzen, sondern es wird auch die Achtung vor der Schule und den Lehrern bei den Kindern dabei leicht untergraben. Mir persönlich sind Fälle bekannt geworden, wo Kinder Schularbeiten nicht machten und ihre Faulheit mit Ueberbürdung begründeten, die heute allgemein anerkannt werde. Man sei deswegen mit derartigen öffentlichen Erörterungen vorsichtig, da ein doppelter Schaden, die Untergrabung der Autorität der Schule und eine Verweichlichung der Kinder, die Folge ist. Besonders sollten die Eltern jener Kinder, die höhere Schulen besuchen, mit der Betonung der Ueberbürdung zurückhalten. Wenn in Gegenwart von Knaben, die die Gymnasien, und von Mädchen, die die höheren Töchterschulen besuchen, so häufig die Ueberbürdung durch die Schule hervorgehoben wird, so sollten sich die Eltern erst das Privatleben ihrer Kinder etwas genauer betrachten. Zu Kinderbällen haben sie Zeit, desgleichen fehlt es mancher höheren Tochter und manchem Primaner nicht an Zeit zu Stelldicheins. Ja, es sind mir Fälle bekannt, wo Primaner bereits recht gut Zeit haben, am Abend und zumteil in der Nacht anrüchige Lokale zu besuchen, die Eltern aber über die Ueberbürdung dieser armen Schüler nicht hinreichend jammern können." U.

Urteile juristischer Professoren über die Zulassung der Realabiturienten zum rechtswissenschaftlichen Studium.

Da wir im XI. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 178 ff. die durch die „Deutsche Juristen-Zeitung" veranlaßten und veröffentlichten Gutachten von Juristen über die obige Frage abgedruckt haben, so erscheint es uns richtig, eine Ergänzung hierzu, die der „Tag" am Anfang des vorigen Jahres brachte, ebenfalls unseren Lesern mitzuteilen.

Auf Zusendung eines Artikels der letzteren Zeitung, der der Zulassung von Realabiturienten günstig war, hatte Professor Dr. **Laband** in Straßburg geantwortet:

„Da es noch ungewiß ist, in welchem Umfange die Vorschriften über die Zulassung zum Rechtsstudium abgeändert werden sollen, so halte ich es nicht für angezeigt, mich schon jetzt über diese Maßregel zu äußern. Jedoch bin ich mit den Ausführungen, welche der von Ihnen mir gesendete Artikel Ihres Blattes enthält, im wesentlichen einverstanden und — im Gegensatz zu der Mehrzahl meiner Kollegen — der Ansicht, daß die der Hauptsache nach philologische Gymnasialbildung keine unerläßliche Vorbedingung für das Rechtsstudium ist."

Anders lauten die Urteile der drei anderen Professoren, welche ihre Meinungsäußerungen dem „Tag" zur Verfügung gestellt haben.

Geh. Hofrat Dr. **Eisele** in Freiburg (Baden):

„Ich bin der Meinung, daß die Uebelstände, denen durch die geplante Aenderung abgeholfen werden soll, recht minimale sind, und daß diese Aenderung ein weiterer Schritt ist auf dem Wege, der zur Verflachung der juristischen Bildung in Deutschland führen wird. Der erste Schritt dazu ist geschehen durch die Ausschaltung der Pandektenvorlesung aus dem juristischen Lehrplan, womit unweigerlich die Kenntnis des römischen Rechts auf ein sehr kümmerliches Niveau herabgedrückt wird."

Geh. Justizrat Dr. **Fitting** in Halle a. S.:

„Die ganze Frage ist in ein nach meinem Erachten falsches Gleise gekommen, daß sie allgemein als reine „Berechtigungsfrage" aufgefaßt wird. Von diesem Standpunkt aus kann sehr leicht die Vorstellung entstehen, als ob die gegenwärtig bestehenden Vorschriften über das Rechtsstudium ein unbilliges Privileg der Gymnasial-Abiturienten zu Ungunsten der Realgymnasial- und Realschul-Abiturienten enthielten, das im Interesse des allgemein gleichen Staatsbürgerrechtes beseitigt werden müsse. In der That handelt es sich aber hier nicht sowohl um eine äußere Rechtsfrage als um die innere und sachliche Berechtigungsfrage, wie sie ja doch auch bei jedem anderen Berufe besteht. Will jemand z. B. in einer Druckerei als Setzerlehrling eintreten, so wird vor allen Dingen nach seiner Schulbildung gefragt, und wenn er die nach Ansicht der Sachverständigen erforderliche Vorbildung nicht hat, so wird er abgewiesen, nicht wegen mangelnder Berechtigung, sondern wegen mangelnder Befähigung. Nun bestehen freilich über das juristische Studium auch Rechtsvorschriften; aber diese beruhen doch nur auf der Annahme, daß für ein gründliches und tüchtiges juristisches Studium eine bestimmte Art der Vorbildung, und zwar nach der bisherigen Ansicht das erfolgreiche Durchlaufen eines humanistischen Gymnasiums, notwendige Voraussetzung sei. Demnach muß die Frage so gestellt werden: Ist diese bisherige Ansicht richtig oder nicht?"

„Soll ich mich aber hierüber als Sachverständiger äußern, so bin ich in der günstigen Lage, das nicht nach bloßer vorgefaßter Meinung und unerprobtem Vorurteil, sondern auf Grund praktischer Erfahrungen zu tun. Ich war vor meiner Berufung nach Halle fünf Jahre lang Professor an der Universität zu Basel. Dort bestand die „Berechtigung" zum Rechtsstudium im weitesten Maße; jeder, der sich meldete, wurde zugelassen ohne alle Rücksicht auf seine Vorbildung. So hatte ich denn mit Studierenden von der allerverschiedensten Vorbildung zu schaffen. Unter anderen hatte ich einen Zuhörer, der das Schullehrerseminar durchlaufen hatte, dem aber dann sein ursprüngliches Fach nicht gefiel, und der nun, nachdem er sich einen Anflug von Kenntnis der lateinischen Sprache verschafft, zum Rechtsstudium überging. Da ich nun mit meinen (wenig zahlreichen) Zuhörern fortlaufend näher verkehrte, namentlich an einem Tage jeder Woche das an den vorhergehenden Tagen Vorgetragene durchsprach, so hatte ich die beste Gelegenheit, die verschiedenen Arten der Vorbildung miteinander zu vergleichen und mich insbesondere zu überzeugen, wie schwierig, ja geradezu unmöglich es ist, jungen Leuten, denen eine tüchtige gymnasiale Vorbildung fehlt, eine tiefere, gründliche und wirklich wissenschaftliche Kenntnis des Rechtes beizubringen."

„Meine Stellung zu der gegenwärtig bei uns in Preußen schwebenden Frage ergibt sich schon hiernach ganz von selbst. Von einer Zwischenprüfung nach dem dritten Studiensemester halte und erwarte ich nicht viel. Namentlich muß ich nach meiner Kenntnis der Dinge und nach meinen oben erwähnten Erfahrungen bezweifeln und bestreiten, daß ein Studierender, der von der Schule keine nähere Bekanntschaft mit der lateinischen Sprache mitbringt, am Ende des dritten Studiensemesters, selbst bei Aufwand des größten Fleißes, diese Sprache genugsam beherrschen würde, um das corpus juris im Urtexte lesen und zutreffend deuten zu können."

Geh. Rat Dr. **E. J. Bekker** in Heidelberg:

„Das deutsche Volk hat mit seiner klassischen Bildung im neunzehnten Jahrhundert Großes geleistet und erreicht; die Bildung auf neue Grundlagen zu stellen, ist ein Sprung ins Blaue. Den guten Juristen, Praktiker wie Theoretiker, macht nicht das Vielwissen, sondern die Denkkraft, und diese zu schulen ist weitaus das beste Mittel ein ernstes Studium der aus lebendiger Praxis geschöpften Pandekten. Uebersetzungen haben auch annähernd nicht den gleichen Wert für die Lehre, auch nicht das am grünen Tische gewobene Deutsche Bürgerliche Gesetzbuch. Die Zulassung von Studierenden, die des Lateinischen nicht mächtig sind, in der juristischen Fakultät stellt entweder eine Teilung unserer Richter in voll und halb gebildete in Aussicht oder aber das Hinabsteigen des ganzen Standes auf eine tiefere Stufe. Zwischenexamen — ein hübscher Gedanke, dessen Durchführung aber vielen Häkchen und Haken begegnet, und bei dem man, wegen der großen Verschiedenheit der Lernstoffe, nicht annehmen darf, daß was bei den Medizinern sich bewährt, auch den Juristen nützen müsse. Völlig unzweckmäßig aber erscheint eine Verlängerung der Studienzeit, solange in Berlin und Bonn und auch an anderen Universitätsplätzen Pressen bestehen können, die dasjenige, was im

ersten juristischen Examen gefordert wird, auch minderbegabten Kandidaten in einem, längstens in anderthalb Jahren eintrichtern."

Inzwischen sind die Erlasse der preußischen Ministerien der Justiz und des Unterrichts erschienen, die den Realabiturienten, welche Jurisprudenz zu studieren beabsichtigen, Weisungen bezüglich der von ihnen nachzuholenden Vorbildung geben (s. vorigen Jahrgang S. 160 ff.). Ministerialdirektor Althoff hat am 25. April im preuß. Abgeordnetenhaus Meinung und Absicht der preußischen Regierung bei den betreffenden Maßnahmen näher erläutert, insbesondere die Stellung, die diese Regierung bezüglich der Frage der griechischen Kenntnisse künftiger Juristen einnimmt (S. 163 ff.), und in verschiedenen preußischen Universitätsstädten sind schon im vorigen Sommersemester lateinisch-griechische Vorkurse für Studierende der Rechtswissenschaft eingerichtet worden. Von großem Interesse würde nun sein, bald Näheres über Frequenz, Unterrichtspraxis und Ergebnisse dieser Kurse von ihren Leitern und weiterhin über Bewährung der Teilnehmer von den Professoren der Jurisprudenz zu hören, die ja nach Einrichtung der juristischen Seminare zu solchem Urteil befähigt sind. U.

Gymnasialklassen für Mädchen in Köln.

Da wir im I. Heft des vorigen Jahrgangs S. 17 Briefe von Fräulein Mathilde von Mevissen in Köln mitgeteilt, welche einen Einblick in die damals noch nicht mit Erfolg gekrönten Bestrebungen des „Vereins Mädchengymnasium in Köln" eröffneten, so wollen wir jetzt auch nicht versäumen von dem zu berichten, was inzwischen zu unserer Freude erreicht worden ist.

Am 5. Juli unterzeichnete der preußische Unterrichtsminister folgenden an den genannten Verein gerichteten Erlaß:

„Auf den Antrag vom 30. November v. J. will ich gestatten, daß der Verein Mädchengymnasium in Köln versuchsweise einen sechsjährigen Lehrgang für Mädchen einrichtet, welcher zu den Zielen des Gymnasiums führt."

„Die geplante Einrichtung unterliegt den folgenden Bestimmungen:

1. Die Anstalt ist dem Kgl. Provinzialschulkollegium unterstellt. Sie führt die Bezeichnung **Gymnasialklassen für Mädchen.**
2. Die Lehr- und Stundenpläne, sowie die Anstellung und Beschäftigung der Lehrkräfte unterliegen der Bestätigung der Aufsichtsbehörde.
3. Die Leitung ist einem für dieses Amt an höheren Lehranstalten auch formell befähigten Schulmanne zu übertragen.
4. Zum Unterrichte dürfen nur solche Lehrkräfte zugelassen werden, welche die erforderliche Befähigung erworben haben.
5. Die Aufnahme in die unterste Klasse erfolgt ausnahmslos nach einer vor dem Leiter der Anstalt abzulegenden schriftlichen und mündlichen Prüfung, in welcher die Reife für die Oberstufe einer höheren Mädchenschule nach dem Lehrplane vom 31. Mai 1894 nachzuweisen ist.
6. Die aufzunehmenden Schülerinnen müssen beim Beginn des Schuljahres das zwölfte Lebensjahr vollendet haben."

(gez.) **Studt.**

Darauf wurde von dem Vorstand des Vereins folgendes Rundschreiben verschickt:

„Der Herr Kultusminister hat durch Erlaß vom 5. Juli d. J. unserm Verein die Errichtung eines sechsjährigen Lehrgangs für Mädchen, welcher zu den Zielen des Gymnasiums führt, in der Stadt Köln gestattet. Der Erlaß liegt im Wortlaute diesem Blatte bei. Wir haben alle Ursache, uns dieses endlichen Erfolges unserer Anträge zu freuen, der unsere alten und treugebliebenen Anhänger zu neuer Thätigkeit anspornen, die Zweifelmütigen wieder fester an unsere Sache ketten und hoffentlich auch neue Freunde in reicher Anzahl unsern Bestrebungen zuführen wird. Mehr als je ist es aber jetzt erforderlich, alle Kräfte zur Verwirklichung unseres Zieles zusammenzufassen. Der Grund ist gelegt; es gilt jetzt den Ausbau des Gebäudes zu fördern. Es gilt namentlich auch das Vertrauen zu rechtfertigen, das uns der Herr Minister durch die Erteilung der Genehmigung erwiesen hat. Der Herr Minister betont, daß es sich bei der Errichtung der Gymnasialklassen für Mädchen in Köln zunächst um einen Versuch handle. Vom Gelingen dieses Versuches hängt also die Zukunft nicht nur unseres Unternehmens, sondern die Zukunft der Frage überhaupt ab, ob in unserm Vaterlande der Frauenwelt vollwertige humanistische Bildung in geordnetem, öffentlichem und staatlich überwachtem Lehrgange erschlossen werden soll."

„Der unterzeichnete Vorstand beabsichtigt nun, zum Ostertermin 1903 zunächst die unterste der Gymnasialklassen für Mädchen einzurichten. Vorher aber sind noch erhebliche Schwierigkeiten zu überwinden. Soweit sie auf schultechnischem und organisatorischem Ge-

biete liegen, haben wir begründete Hoffnung, sie bewältigen zu können. Anders aber steht es mit der Ueberwindung der äußeren, der finanziellen Schwierigkeiten. Wir müssen für besonders tüchtige und bewährte Lehrkräfte, für ausreichende und gesunde Schulräume, für gute und modernen Ansprüchen genügende Einrichtungen und Lehrmittel sorgen. Dazu sind sehr erhebliche Mittel erforderlich."

[Es folgt ein Aufruf an alle für die Sache Interessierte zu Beiträgen und zugleich zur Werbung geeigneter Schülerinnen für die erste Gymnasialklasse, wobei bemerkt wird, daß man auch auf nicht in Köln wohnende Schülerinnen hoffe und es sich ganz besonders angelegen sein lassen werde, für ihr geeignetes Unterkommen zu sorgen.]

„Unsere Schriftführerin, Frau v. Langsdorff, Köln-Lindenthal, Bachemerstraße 118, ist gern bereit, jede weitere Auskunft zu erteilen und schon jetzt Anmeldungen entgegenzunehmen."

Köln, im Juli 1902.

Der Vorstand des Vereins Mädchengymnasium

Dr. Hinsberg — Vorsitzender.
Mathilde von Mevissen — Stellvertr. Vorsitzende.

Commercienrat A. Camphausen. Anna Caspary. Frau L. Frank. Frau H. Grünwald. Prof. Dr. J. Hansen. Frau E. Königs. Frau E. Krukenberg (Bonn). Frau W. Langen. Frau T. von Langsdorff. Regierungsrat P. Schuch. Prof. L. Stein. Geheimrat J. Stübben. Landgerichtsrat Wierusczowski. Frau R. Zanders.

Daran schließen wir Notizen über den **Lateinunterricht an der Höheren Töchterschule Zürich**, die uns durch die Güte des Herrn Professor Dr. Hitzig daselbst zugegangen sind.

Mai 1875. Eröffnung der Höheren Töchterschule, der jetzigen „Fortbildungsklassen", denen 1 Jahr später das „Seminar" angefügt wurde.

Oktober 1875. Einführung des Lateinunterrichtes als Fach der Höheren Töchterschule (der jetzigen Fortbildungsklassen). Derselbe wurde auf 2 Jahreskurse zu 3 wöchentlichen Stunden angesetzt und auch den Seminaristinnen zugänglich gemacht. Ursprünglich bezweckte er nur die Förderung der sprachlichen Ausbildung unserer Schülerinnen im Allgemeinen und betonte deshalb die Sprachvergleichung; doch wurde er von Anfang an auch von solchen Schülerinnen besucht, die sich zu Sprachlehrerinnen (für moderne Sprachen) ausbilden oder auf die kantonale oder eidgenössische Maturitätsprüfung vorbereiten wollten. Frequenz in den ersten Jahren: durchschnittlich in beiden Kursen zusammen 14 Schülerinnen = 10% der Gesamtzahl.

März 1883. Zum ersten Mal unterzieht sich eine unserer Schülerinnen, und zwar mit Erfolg, der eidgenössischen Maturitätsprüfung.

Mai 1887. Einführung eines dritten Lateinkurses, ebenfalls mit 3 wöchentlichen Stunden.

Mai 1890. Da es fast nur noch Maturandinnen, also Schülerinnen des Seminars sind, welche das Latein besuchen, wird dasselbe in den Lehrplan des Seminars eingereiht und für jede der 4 Klassen die wöchentliche Stundenzahl auf 3 festgesetzt.

Mai 1897. Erhöhung der Stundenzahl in der IV. Klasse von 3 auf 4.

Mai 1900. Alle Klassen erhalten von jetzt ab 4 Stunden Latein per Woche.

Lehrer.

Von 1875 bis Frühjahr 1890 Herr Professor Dr. Schweizer-Sidler, doch während eines Teils des Schuljahres 1889/90 wegen Krankheit durch Frl. S. Krauer vertreten.

Vom Mai 1890 bis Mai 1892 Herr Professor Dr. Hitzig. (Im Schuljahr 1890/91 waren nur 2, im Schuljahr 1891/92 nur 3 Kurse zu erteilen.)

Vom Mai 1902 bis heute in den beiden obern Klassen Herr Professor Dr. Hitzig (im Winter 1897/98 vikariatsweise durch Herrn Professor Dr. Kägi vertreten), in den beiden untern Klassen vom Mai 1892 bis Neujahr 1895 Herr Professor Dr. W. v. Wyß, von da ab bis heute Herr Professor Dr. Walder.

Lehrmittel.

a) Grammatik: J. Frei, Lat. Schulgrammatik, jetzt neu bearbeitet von Professor Spillmann und Professor Walder.

b) Uebungen: Erst J. Frei, Uebungsbuch, jetzt Walder, Uebungsbuch.

Von Herrn Dr. Hans **Schmidkunz** in Berlin-Halensee geht uns folgendes Schreiben mit der Bitte um Abdruck zu.

Sehr geehrte Redaktion!

Sie waren so entgegenkommend, in Heft IV (1902, S. 239) unseren Bestrebungen warme Worte und einen Raum zum Abdruck eines Prospektes zu widmen. Dem lebhaften Dank, den wir für eine solche wohlwollende Gesinnung und hilfsbereite Förderung auf dem Herzen haben, wird es wohl nicht widersprechen, wenn ich mir gestatte, einige ergänzende Bemerkungen hinzuzufügen.

Erstens sind Professor Paulsen's starke Bedenken in seinem Werk „Die deutschen Universitäten" der Hauptsache nach die Wiederholung eines polemischen Aufsatzes von ihm, auf den ich in einem Gegenartikel „Professor Paulsen über die Hochschulpädagogik" („Pädagogische Reform", Hamburg, 27. März 1901) geantwortet habe. Paulsen wiederholt sich, ohne sich mit dieser Antwort auseinanderzusetzen (im Uebrigen suchte ich sein Werk ebenda, 4. Februar 1903, zu würdigen).

Zweitens sagen Sie mit Recht, unleugbar befinde sich der Universitätsunterricht gegenwärtig in einem Stadium der Wandlung u. s. w. Wenn Sie jedoch mit der Betonung dieser Lage das hervorheben wollen, was an unseren Bestrebungen, im Gegensatze zu zweifelhaften Nebendingen, jedenfalls als ihre gesicherte Hauptsache anzuerkennen sei, so darf ich wohl folgendes hinzufügen.

Stellt man das Bestreben, die Wandlungs- und Entwicklungstendenz des gegenwärtigen (und überdies des inländischen) Universitätsunterrichtes in eine bestimmte Richtung zu leiten, voran, betrachtet man dies als die Hauptsache, so fürchte ich, daß man — von der dringend nötigen individuellsten Lehrfreiheit ganz zu schweigen — endlos Kraft aufwendet und doch nicht weiterkommt, weil die Grundlage fehlt: die Ausbildung dieses Teiles der pädagogischen Theorie und Praxis selber. Die Pädagogik ist eine Wissenschaft und eine Kunst; ihr fehlt heute dort und hier ein wichtiger und weit ausgedehnter Teil; dieser muß nachgeholt werden; und nur dann, wenn diese Grundlage gesichert ist, läßt sich in eine konkrete Wirklichkeit eingreifen (falls es dann noch nötig sein sollte). Umsonst fängt man am sekundären, also am unrechten Ende an.

Außerdem ist unser Schlagwort „Hochschulpädagogik" nur ein abgekürzter Ausdruck für „Wissenschafts- und Kunstpädagogik". D. h.: unsere erste Fragestellung richtet sich auf die Weise, wie Jünger der Wissenschaften und der Künste als solche auszubilden sind, mag es wo und wann immer geschehen. Die Hochschulen, selbst die Universitäten, sind nur die hauptsächliche Vermittlung dafür.

Und deswegen haben wir von den 10 Punkten unseres Programmes die Gestaltung einer wissenschaftlichen „Hochschulpädagogik" überhaupt vorangestellt, einschließlich dessen, was historisch u. s. w. zu dieser Gestaltung gehört. Ohnehin ist das damit bezeichnete Arbeitsgebiet, wie wir von Tag zu Tag deutlicher sehen, trotz seiner scheinbar engen Abmessung so überraschend reich, daß mit seiner Beackerung zu zögern wider alle wissenschaftliche Raison wäre. Mögen sich bald unseren geringen Arbeitskräften neue und größere anschließen, und möge die wohlwollende Förderung, die Sie uns gegönnt haben, bald von verschiedenen Seiten erfreuliche Fortsetzungen finden!

Hochachtungsvoll ergebenst

für den „**Verband für Hochschulpädagogik**": Dr. Hans **Schmidkunz**.

Berlin-Halensee, 12. Februar 1903.

Ausstellung neuerer Anschauungsmittel für den Unterricht an höheren Schulen.

Ueber den Wert und die Wichtigkeit der Anschauungsmittel für den Unterricht an höheren Schulen braucht wohl an dieser Stelle nicht erst ausführlich gesprochen zu werden. Ist doch das „Humanistische Gymnasium" seit seinem Bestande jederzeit für die durch Veranschaulichung, durch passende Hilfsmittel zu gewinnende Vertiefung, namentlich des humanistischen Unterrichts, eingetreten. Während die Anschauung in niederen Schulen und an den höheren in der Geschichte, in der Geographie und in den naturwissenschaftlichen Fächern seit jeher geübt und gepflegt wurde, gehört ihre methodische Verwertung im humanistischen Unterricht erst der neueren Zeit an und ihre immer größere Verbreitung diente dazu, die Methode des Unterrichts selbst zu verbessern. Es darf aber hier gesagt werden, daß namentlich in Oesterreich dieser Gedanke, von kundiger

Seite dargelegt — wir erinnern hier an einen richtunggebenden Vortrag Otto Bennborfs im Verein „Mittelschule" —, feste Wurzel gefaßt hat und daß manche treffliche Hilfsmittel hier geschaffen wurden, die auch außerhalb Oesterreichs erfolgreich verwendet werden. Es steht nun heute bereits eine die Uebersicht für den Einzelnen erschwerende Fülle von Hilfsmitteln zu Gebote. Es war daher ein glücklicher Gedanke eine „Ausstellung neuerer Anschauungsmittel" zu veranstalten, und diese Ausstellung, von berufsfreudigen und für die Sache begeisterten Schulmännern mit dem Aufgebot großer Arbeit vorbereitet und von den maßgebenden Faktoren in jeder Weise unterstützt, wird in den Räumen des Oesterreichischen Museums für Kunst und Industrie am 5. April vom Protektor der Ausstellung, dem Unterrichtsminister Dr. W. v. Hartel, der an dem Unternehmen persönlichen Anteil genommen und es in jeder Weise gefördert hat, eröffnet werden und bis zum 26. April d. J. dem Publikum zugänglich sein. Zur Durchführung der Ausstellung bildete sich ein großes Komitee, an dessen Spitze als Präsidenten der gewesene Landesschulinspektor Hofrat Dr. Maurer und Professor Feodor Hoppe stehen; das Ehrenpräsidium übernahm der durch seine warme Förderung des gesamten Mittelschulwesens und namentlich der auf die Veranschaulichung des Unterrichts gerichteten Bestrebungen auch außerhalb Oesterreichs bekannte Referent im Unterrichtsministerium, Hofrat Dr. J. Huemer. Die Ausstellung wurde in 15 Sektionen geteilt: I. Katholische Religion; II. Evangelische Religion; III. Mosaische Religion; IV. Klassische Philologie; V. Deutsche Sprache; VI. Moderne Philologie; VII. Geographie; VIII. Geschichte; IX. Mathematik und darstellende Geometrie; X. Physik; XI. Naturgeschichte; XII. Chemie; XIII. Experimentalpsychologie innerhalb der philosophischen Propädeutik; XIV. Wandschmuck; XV. Zeichnen. An der Spitze der einzelnen Gruppen stehen bewährte Fachmänner.

Der Wert der Ausstellung ist ein zweifacher: sie soll dazu dienen, den Schulmännern selbst eine Uebersicht über das jetzt zur Verfügung stehende und bereits ins Schulleben eingeführte Material zu bieten und für die Weiterbildung Anregung zu geben; sie soll aber auch — und das ist nicht minder wichtig — den Eltern und Freunden der Schule und auch dem großen Publikum einen Einblick in den heutigen Schulbetrieb, der denn doch ein ganz anderer geworden ist, gewähren. Man darf, ohne sich überschwänglichen Hoffnungen in dieser Hinsicht hinzugeben, doch erwarten, daß das Publikum, das aus mangelhafter Kenntnis des Fortschrittes, der sich auch auf diesem Gebiet vollzogen, vielfach namentlich dem Gymnasium feindlich gesinnt ist, eines Besseren belehrt werden wird.

Daß die Ausstellung und ihre Ziele verständnisvollem Interesse begegnete, zeigte sich in der großen Beteiligung, die sich in der ungemein regen Beschickung äußerte. Neben Anstalten sind auch einzelne Schulmänner, außer Oesterreich auch Deutschland, England, Frankreich und Italien beteiligt Es sind nicht weniger als 2000 Nummern — und einzelne Nummern umfassen eine größere Anzahl von Objekten — zur Ausstellung gebracht worden.

Ein besonderes Wort sei der Abteilung XIV. (Wandschmuck) gewidmet: sie soll dem ästhetischen Moment, dem Sinn für das Schöne und der in unserer Zeit so sehr betonten künstlerischen Erziehung der Jugend dienen.

Daß aber der Eindruck und der Wert der Veranstaltung nicht mit ihr selbst verschwinden, dafür wird der trefflich gearbeitete und gut ausgestattete Katalog sorgen, der am Tage der Eröffnung ausgegeben wird. Er ist nach den 15 Fachgruppen geordnet; jeder Gruppe geht ein kurzes Geleitwort und Erläuterung der Ziele und Zwecke voran. Um dieses Verzeichnis hat sich besonders Professor Jakob Zeidler verdient gemacht.

Wir zweifeln nicht, daß die Ausstellung auch in Deutschland großem Interesse begegnen wird. Daher soll mit diesen vorläufigen Bemerkungen auf die eigenartige Veranstaltung hingewiesen werden. Wir behalten uns weitere Mitteilungen und eine eingehende Würdigung vor.

Wien. Dr. Frankfurter.

Zugleich machen wir hier Mitteilung von einer neuen journalistischen Erscheinung, die uns seit vorigen Herbst aus Wien zugeht und Beachtung in vollem Maße verdient. Die dort erscheinende „Zeit" bringt seitdem regelmäßig alle Wochen Beilagen pädagogischen Inhalts, die dazu bestimmt sind, das größere Publikum über aktuelle Fragen der Erziehung und des Unterrichts aufzuklären. Und gewiß ist neben den gelegentlichen Behandlungen pädagogischer Themata, wie solche jetzt fast täglich die verschiedensten Zeitungen von berufenen und unberufenen Federn bringen, und neben den Erörterungen in den zahlreichen Fachzeitschriften eine fortlaufende Belehrung der Nichtfachmänner durch fachmännische Auseinandersetzungen recht sehr am Platz. Dabei

können auch verschiedene Standpunkte zum Ausdruck kommen, und in den bisher erschienenen Nummern der vorliegenden Publikation fehlen solche nicht. Wir behalten uns vor, im nächsten Heft auf einzelne Aufsätze besonders hinzuweisen und ihren Inhalt zu besprechen.

Einen höchst kennzeichnenden Beleg für die Bemühungen der antihumanistischen Agitatoren, ihre Anschauung von der Entbehrlichkeit, ja Schädlichkeit des Unterrichts in den klassischen Sprachen weitesten Kreisen der Gebildeten aufzudrängen (vgl. die Darlegung von Uhlig, S. 51 a. E.), liefert ein Vortrag, den Professor Kurt Breysig aus Berlin am 21. März 1903 in der Lesegesellschaft zu Köln gehalten hat. Das Thema war **Der Kampf des Germanentums mit dem Geiste der Antike.** Wir geben hier, unter Verzicht auf jede eigene Kritik, da uns der Wortlaut des Vortrags vorläufig nicht zur Verfügung steht, den Bericht, den die Kölnische Zeitung vom 24. III. 1903 (Nr. 230) über den Inhalt desselben gebracht hat:

„Der Redner schilderte zuerst den Parallelismus in der Entwicklung der griechisch-römischen Kultur einerseits und der germanisch-romanischen anderseits, wobei er manche überraschende Aehnlichkeiten auf den verschiedensten Gebieten des Volkslebens nachwies. Ganz verschieden aber ist die Kulturentwicklung der germanisch-romanischen Völker von der antik-klassischen dadurch, daß letztere durchaus originell war, während erstere auf allen Gebieten, in Staat und Religion, Wissenschaft und Kunst, von der Antike abhängig wurde und bis heute geblieben ist, eine Abhängigkeit, die der Redner mit einer gewissen Einseitigkeit als höchst verhängnisvoll bezeichnete. Nur das Epos habe sich bei den Germanen in voller Eigenart entwickeln können, ehe sie die antike Kultur von den Besiegten angenommen hatten. Vorzugsweise an dem Charakter des germanischen Volksepos, wie es in der Edda und auch noch im Nibelungenliede niedergelegt und erhalten worden ist, legte der Redner dann den Unterschied des germanischen Wesens von dem antiken dar. Als echt germanisch bezeichnete er die größere Fülle und Mannigfaltigkeit der Formen, die größere Tiefe und Leidenschaftlichkeit der Empfindung, daneben etwas Knorriges, Urwüchsiges, Maßloses gegenüber der Einfachheit, Ruhe und harmonischen Ausgeglichenheit der Antike. Neben vielem Ueberzeugenden stellte er indessen auch manche bedenkliche Behauptungen auf, z. B. wenn er als echt germanisch in der Kultur des Mittelalters nicht nur die gotische Architektur und Plastik, die altdeutsche, insbesondere die altkölnische Malerschule und die Mystik, sondern auch die Scholastik hinstellte, und noch mehr, wenn er am Schlusse seines Vortrags den Wunsch aussprach, es möchte, damit das Germanentum von den Fesseln der Antike endlich befreit werde, **die humanistische Bildung aus den höhern Schulen verschwinden.** Trotz dieser grundsätzlichen Einwendungen gehörte der Vortrag doch zu den bedeutendsten, die in der Lesegesellschaft veranstaltet worden sind. Die reiche Fülle des Gebotenen, die eigenartige Auffassung, die eingehende Berücksichtigung der kölnischen Kunstschätze, dazu die formvollendete Schönheit der Sprache, rechtfertigten durchaus die Beifallsbezeugungen, die dem Redner am Schlusse zuteil wurden."

Im VIII. Jahrgang dieser Zeitschrift (1897) hat Uhlig S. 1—24 Mitteilungen über seine Beobachtungen im italienischen, ägyptischen und griechischen Schulwesen gemacht und dabei S. 4 und S. 23 hervorgehoben, wie das stark ausgeprägte Selbstgefühl sowohl der italienischen als der griechischen Schuljugend auch der staatlichen Autorität gegenüber sich nicht selten Geltung zu verschaffen sucht und gelegentlich ganz eigenartige Blüten treibt. Eine interessante Bestätigung der von U. geschilderten Verhältnisse in Italien gibt ein Bericht aus Rom vom 21. III. 1903 über den jüngst dort in Scene gesetzten **Gymnasiastenausstand,** den die Köln. Zeitung vom 25. III. (Nr. 231a) enthält, und den wir unsern Lesern nicht glaubten vorenthalten zu sollen:

„Nach dem Ausstand der großen der Ausstand der kleinen Studenten: nach den Mitteln zu schließen, die zur Erkämpfung wirklicher oder vermeintlicher Rechte zulässig sind, wäre also Italien der modernste Staat Europas. Seit einigen Tagen ist das jüngste Italien, die Gymnasiastenwelt, in Aufruhr. Man sieht die hoffnungsvolle Jugend, vom Quartaner in Pumphosen bis zum Primaner, der schon an den ersten Bartsprossen unter der Nase zu zupfen beginnt, lärmend durch die Gassen ziehen oder vor dem verödeten Schulgebäude schwärmen, Volksversammlungen abhalten, Tagesordnungen annehmen, gegen Streikbrecher verachtungsvolle Beschlüsse fassen und Vivatrufe auf den Unterrichtsminister ausbringen, gelegentlich auch den einen oder andern der kleinen Quiriten von der starken Faust eines Schutzmannes oder Gendarmen

wegen allzu aufrührerischen Treibens beim Kragen genommen und auf die Wache geschleppt, mehr um durch einen heilsamen Schrecken als durch ernstliche Strafe das rebellische Gemüt zur Vernunft zu bringen. Was ist geschehen, was hat die kindlichen Geister in Aufruhr gebracht? Ein Erlaß des Unterrichtsministers, der die Examenfrage regelt und durch den sich die Herren Gymnasiasten, studenti delle scuole secondarie, in ihren Rechten beschränkt fühlen. Anderwärts ist eine Auflehnung der Schüler gegen Ministerialverfügungen undenkbar; in Italien spornen die Eltern die Jungen gar noch zum Widerstande an und halten sie von der Schule ab, legen sich Abgeordnete für sie ins Zeug. Tatsächlich findet sich, vielleicht außer dem entrüsteten Unterrichtsminister, niemand, der das Gebaren der Knaben nicht entschuldigt oder beschönigt. Die Tribuna spricht sich nur sehr milde gegen das gewählte Kampfmittel des Ausstands aus, empfiehlt aber den Kindern den Weg — der Petition, hält also den organisierten Widerstand in zahmerer Form für einwandfrei, wobei sie den Eindruck ihres Tadels dadurch noch abschwächt, daß sie gleichzeitig dem Unterrichtsminister Nasi wegen der Unklarheit und Zerfahrenheit seiner Verfügungen einen neuen Wischer versetzt. Was diesen letzteren Vorwurf anbetrifft, so ist er auch nach der Meinung eines Oberlehrers a. D., die der Corriere della Sera abdruckt, nicht ohne Berechtigung. Der Unterrichtsminister Nasi hat durch seinen Erlaß vom Juni 1902 Hoffnungen geweckt, die er scheinbar nicht zu wecken beabsichtigte. Dieser Erlaß ordnete nämlich die Aufhebung der jährlichen Schlußprüfungen an, eine Neuerung, die lange ersehnt worden war, setzte aber an ihre Stelle zwei- oder dreimonatige Prüfungen, aus deren Ergebnis das arithmetische Mittel zu ziehen sei, um über die Reife des Schülers für die nächste Klasse zu entscheiden. Dadurch wurde der gewonnene Vorteil zum Teil wieder aufgehoben, denn der Grundgedanke der Prüfung, die die Leistung des Schülers gewissermaßen in einem Augenblicksbilde, häufig unter subjektiv ungünstigen Verhältnissen, festhalten will, war nur gemildert, nicht abgeschafft, die Jugend aber sah sich um einen schönen Traum betrogen und neuen verzweifelten Verhältnissen gegenüber, da das Versäumnis oder der Mißerfolg eines Examens die Frucht des ganzen Schuljahres in Frage zu stellen schien. Außerdem ergaben sich infolge mißverständlicher Ausdrücke Unklarheiten über die Art, wie das arithmetische Mittel aus der Summe der Prüfungen zu gewinnen sei, sodaß sich an den einzelnen Schulen verschiedene Methoden ausbildeten, die die ganze auf Vereinheitlichung abzielende Reform wieder in Frage stellten. Die entstandene Verwirrung suchte der Minister durch neuere Verfügungen abzustellen, aber wie ersichtlich mit dem entgegengesetzten Erfolge, denn sein letztes Rundschreiben vom 10. März brachte die Gymnasiasten in offenen Aufruhr, trotzdem es, wie er selbst im Abgeordnetenhause versicherte, ihnen eine Reihe Erleichterungen gewährt. Wahrscheinlich wird der Minister, wie so viele seiner Vorgänger gegenüber den Studentenunruhen, schließlich vor den jungen Hitzköpfen die Segel streichen, zumal da auch die Großen allerlei an ihm auszusetzen haben."

Die diesjährige **Hauptversammlung des Deutschen Gymnasialvereins** soll, dem Beschluß der vorjährigen Pfingstversammlung zu Bonn entsprechend, im Anschluß an die **Versammlung der Philologen und Schulmänner in Halle** a. S. am Tage vor dem Beginn derselben dort stattfinden. — Die Tagesordnung wird in dem nächsten Hefte, das spätestens Anfang Juli ausgegeben wird, mitgeteilt.

Berichtigungen.

In dem von dem schwedischen Schulreform-Komitee für die Gymnasien vorgeschlagenen Stundenplan S. 48 muß es unter der Rubrik Zeichnen in der I. Klasse des Realgymnasiums statt (+ 1) 2 heißen (— 1)2.

In der Anm. 1 zu S. 185 des IV. Heftes vom vorigen Jahrgang ist irrtümlich behauptet, daß Herm. Köchly auch den verewigten König Albert von Sachsen als Knaben im Latein unterrichtet habe. Es hat sich herausgestellt, daß ihm nur der lateinische Unterricht der beiden jüngeren Brüder Alberts, der Prinzen Ernst und Georg, übertragen war. U.

Abgeschlossen Anfang April 1903.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Kuno Fischer:

Goethes Faust.

3. Band: Die Erklärung des Goetheschen Faust nach der Reihenfolge seiner Szenen. Erster Teil.

(Goethe-Schriften 8.) 8°. geheftet 7 M., fein Leinwandband 8 M.

Der 1. und 2. Band dieses klassischen Werkes liegen bereits in 4. Auflage vor. Einen noch größeren Erfolg wird der soeben erschienene 3. Band haben, welcher den Gang des ersten Teiles der Fausttragödie erklärend schildert, und der Ende 1903 erscheinende 4. Band, der den Gang des zweiten Teiles der Tragödie behandeln soll.

... In seiner Gesamtheit stellt sich Fischers Werk als eine in die Urtiefen der Faustdichtung dringende Erläuterung dar, welche deren geistigen Gehalt, soweit es nachschaffendes Denken vermag, erschöpft. Wie kein anderer bringt Kuno Fischer zur Erklärung dieser philosophischsten, tiefsinnigsten und erhabensten Schöpfung deutscher Poesie das wissenschaftliche Rüstzeug und die kongeniale Geistesart mit. Jede Phase der wechselvollen Geschichte der Lebensdichtung Goethes wird uns durch ihn wieder gegenwärtig, überall spürt er mit intuitivem Blick die geheimsten Zusammenhänge auf. In jede Szene des Gedichtes versenkt er sich mit gleich liebevollem Verständnis; jeder Stimmung und Tonart, vom übermütigsten Humor bis zur erschütterndsten Tragik, weiß er zu folgen; allen poetischen Werten, die Goethe hier in so überwältigender Fülle geschaffen, wird er gerecht. Und überall entspricht sein erleuchtendes Wort seiner großen Aufgabe, überall erreicht es in seiner Kraft und Anschaulichkeit die geistige und künstlerische Höhe der Dichtung. Ohne jemals den Schmelz der Poesie abzustreifen, münzt er den Edelgehalt des Gedichtes und setzt ihn in stets gleichwertiger Form aus der anschaulichen Sphäre in die begriffliche um. Man muß sich an Düntzer erinnern, um ermessen zu können, welche Höhe der Erklärungskunst hier erreicht ist. Dort ein Kleinkrämer, dem alles, was er angreift, zu Häckerling wird, der bei allem Suchen nur Regenwürmer findet, hier der Schatzgräber, der keinen Spatenstich tut, ohne Gold ans Tageslicht zu fördern. Wagner und Faust! Denn nicht nur aus der Fülle gelehrten Wissens ist dieser Kommentar geboren, sondern — was ein Werk wie Goethes „Faust", das die Summen der Errungenschaften nicht nur des reichsten Einzellebens, sondern der ganzen Menschheit zieht, vor allem von seinem Erklärer verlangt — aus einer Weltanschauung, welche den höchsten Gesichtspunkt der Dichtung erklommen hat, aus einer Welterfahrung, welche wie die unseres ehrwürdigen Autors auf drei Generationen zurückblickt. ...

(Dr. Ernst Traumann in der Frankfurter Zeitung.)

... Seine tiefen Gedanken, voll Schönheit und Erleuchtungskraft, wirken wie eine Offenbarung. Jede Phase der Dichtung wird durch die eindringendste Kenntnis des Lebensganges Goethes erhellt und so der Dichter selbst zum unerschöpflichen Thema seines größten Werkes gemacht. ... Er wird unter allen vorhandenen Faust-Kommentaren den ersten Rang sich erringen und behaupten. Wer diesem Führer zu folgen wagt, dem erschließt sich die Welt des größten Dichters ohne Rest und ohne Vorbehalt. Mit einer wunderbaren Sprachgewalt und einer Fülle reifer Lebensweisheit wird ihm in ihr eine geweihte Stätte edelsten Genusses bereitet. Die stille Macht des Goetheschen Genius wächst von Tag zu Tag. Unter denen, die die Stunde seines höchsten Ruhmes mit heraufführen helfen, steht in erster Reihe Kuno Fischer, der die vollendete Bildung zur Einfalt und Einheit der Natur in Goetheschem Sinne zurückgeführt hat. ... (Prof. Dr. A. Koch in der Kölnischen Zeitung.)

Ferner erschienen:

Goethes Iphigenie. 3. Aufl. 8°. geheftet M. 1.20.

Die Erklärungsarten des Goetheschen Faust. 8°. geheftet M. 1.80.

Goethes Tasso. 3. Aufl. 8°. fein Leinwandband M. 6.—.

Goethes Sonettenkranz. 8°. geheftet M. 2.—.

Goethe und Heidelberg. 2. Aufl. 8°. geheftet M. 1.—.

Goethes Faust. I. Band: Die Faustdichtung vor Goethe. 4. durchgesehene und vermehrte Auflage. 8°. geheftet M. 4.—, fein Leinwandband M. 5.—.

Goethes Faust. II. Band: Entstehung, Idee und Komposition des Goetheschen Faust. 4. durchgesehene und vermehrte Auflage. 8°. geheftet M. 4.—, fein Leinwandband M. 5.—.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Schwarzwald.

Dr. C. W. Schnars

Neuester Schwarzwaldführer.

13. Aufl. unter Mitwirkung des Schwarzwaldvereins neu bearbeitet von **Karl Stark**. Mit 14 Karten und Plänen. In Leinwand gebunden 5 M.

Der vollständigste auf eigener Anschauung beruhende Führer durch den Schwarzwald.

Neuester kleiner Schwarzwaldführer

mit besonderer Berücksichtigung von Baden, Freiburg, Konstanz, der Schwarzwald- und Höllentalbahn und der strategischen Bahnen. **10. Aufl.** unter Mitwirkung des Schwarzwaldvereins neu bearbeitet von **Karl Stark**. Mit einer neuen Karte des Schwarzwaldes und Plänen. In Leinwand gebunden 2 M.

Enthält alles Nötige für kurze Reisen!

Neue Karte des Schwarzwalds.

Durchgesehen von **Karl Stark**. In Umschlag 60 Pfg.

Die unter den Auspizien des badischen Schwarzwaldvereins herausgegebenen Werke können als die **besten** für das angegebene Gebiet bezeichnet werden.

Der Tourist.

... In dieser Tatsache allein liegt schon der Beweis, dass das Publikum ihn als den **praktischsten, besten** Führer erkannt hat. Köln. Volkszeitung.

Wer in unseren Bergen wandeln, in unseren Sommerfrischen weilen will, versäume nicht, sich mit einem **dieser** Führer zu bewaffnen. Karlsruher Zeitung.

Neue Rätsel für Gross und Klein.

Von Leo Ziegler.

gr. 8. geheftet 1 M. 20 Pfg.
fein Leinwandband 2 M.

Der Verfasser hat sich als Rätseldichter bereits einen Namen gemacht. Schon seit einer langen Reihe von Jahren veröffentlichte er in Jugendzeitschriften, Familienblättern und Zeitungen Rätsel der verschiedensten Art, die großen Beifall gefunden haben. Ueber die erste Sammlung dieser weit zerstreuten Rätselgedichte schreibt Julius Lohmeyer: „Einmal eine Sammlung von Originalrätseln, an deren formschöner, geschmackvoller Durchbildung, an deren poetischem Gehalte und allerfeinster Charakteristik wir uns voll erfreuen können. Hier hat ein Künstler sinnige Rätseldichtungen geschaffen, die sich dem Besten auf diesem Gebiete würdig anreihen." Im „Daheim" wurde das Büchlein mit den Worten empfohlen: „Diese Originalrätsel erheben sich weit über das Niveau der Alltäglichen. Der Verfasser ist Meister in der Form, und seine Rätsel bekunden überall großes Geschick und feinen Geschmack in der Wahl wie auch der Bearbeitung der betreffenden Stoffe."

Auch die hier vorliegende neue Sammlung zeichnet sich durch feinen Geschmack, anmutige Frische, hohe Formvollendung und wahrhaft dichterischen Schwung aus, so daß wir das schöne Büchlein allen Rätselfreunden sowie allen Freunden der Poesie bestens empfehlen können.

Allemannische Gedichte

von

Johann Peter Hebel

auf Grundlage der Heimatsmundart des Dichters für Schule und Haus herausgegeben von

Otto Heilig.

8°. in fein Leinwandband 1 M. 20 Pfg.

Vorliegende Ausgabe der allemannischen Gedichte Hebels ist der erste Versuch, das Werk eines deutschen Dialektdichters in eine wissenschaftliche phonetische Umschrift zu kleiden. Zur Grundlage der Darstellung ist die Sprechweise Hausens, des Heimatsortes des Dichters, genommen, da Hebels Rede nach den Forschungen des Freiburger Rektors Meyer und E. Behaghels die unverfälschte Mundart des Wiesentales, in der Gegend von Hausen ist. Der Leser, namentlich der Nicht-Allemanne oder Ausländer, soll durch die Umschrift in den Stand gesetzt werden, die Gedichte, der allemannischen Mundart entsprechend, **korrekt** zu lesen. Dies ist leider bei der Hebelschen Schreibung nicht gut möglich. Weder Länge und Kürze noch Färbung der Laute sind dort genügend zum Ausdruck gekommen. — Eine Skizzierung des Lautstandes der Hausener Mundart sowie eine Erklärung der gewandten Lautzeichen wird ebenfalls in der Einleitung gegeben. Den Schluß des Buches bilden Anmerkungen über die derzeitige Hausener Mundart sowie ein Wörterverzeichnis. — Die in Anbetracht der hübschen Ausstattung sehr billige Ausgabe, die die bedeutendsten Gedichte Hebels bringt, ist namentlich für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, wo Hebel gelesen und vorgetragen werden soll, bestimmt. Auch der nicht phonetisch geschulte Gebildete dürfte sich leicht in den phonetischen Text einleben, da die gewählte Umschrift leicht faßlich und sehr in die Augen springend ist und da überdies zu ihrer Unterstützung die Schreibung Hebels (nach der Behaghelschen Ausgabe) daneben gestellt ist.

Verlag der Allgemeinen Verlags-Gesellschaft m. b. H., München.

Soeben erschien:

Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit.

Von Dr. G. Grupp.

I. Bd. 37 Bogen in 8°, illustr. M. 9.—, in Kalikо gebd. M. 11.—.

Der Verfasser bietet hiermit ein neues Werk seiner kulturgeschichtlichen Forschungen und Studien. In demselben wird die Kultur der römischen Kaiserzeit in eine neue Beleuchtung gerückt und sie in Beziehung gesetzt zu der gleichzeitigen und folgenden christlichen Kultur. Auf das soziale Leben wird ein Hauptaugenmerk gerichtet.

Ein zweiter Band, „Die Anfänge der christlichen Kultur" behandelnd, wird das Werk abschließen.

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Vierzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1903 Heft III

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8. und Geh. Hofrat Prof. **Dr. G. Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

	Seite
W. Münch, Der Geist des Lehramts, besprochen von O. Jäger	89
Fr. Aly, Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums	91
Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins zu Düsseldorf	103
Paul Cauer, Ein Nachwort zu den Düsseldorfer Verhandlungen	109
Die 40. Osterdienstagversammlung zu Köln	114
Darin Auszug aus dem Vortrag von A. Rohs über das Englische auf dem Gymnasium	115
und aus dem Vortrag von Friedr. Cauer über Cicero auf dem Gymnasium	120
Andere pädagogische Frühlingsversammlungen	122
Aus den Verhandlungen des Preuß. Herrenhauses am 2. u. 3. April 1093	122
Eine zweite Erwiderung von O.-L. Dr. Thomä	130
Literarische Anzeigen (die Büchertitel auf der 2. Seite des Umschlags)	137
Zur Frage der griechischen Chrestomathie, von U.	146
Griechische Abiturientenreden, von U.	148
Die italienischen Istituti tecnici, von U.	149
47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle a. S.	149
Einladung zur 12. Jahresversammlung des Gymnasialvereins	149
Einige Sätze über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums, von U.	150

Die Mitglieder des Gymnasialvereins werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1903

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österrei
und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind an Herr
fessor **Dr. Hilgard in Heidelberg, Plöckstraße 73,** zu richten, **jedoch n
der Zeit vom 1. August bis zum 10. September.** Auf der Rückseite de
karte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der B
gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet
ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge f
Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaige
änderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um mö
genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdr
bescheinigt. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen ni
getroffen ist, wolle man sie einfordern. — Wenn bei Sendung mehre
Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausrei
suchen wir um sofortige Nachforderung.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern g
immer bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

In den **literarischen Anzeigen** sind besprochen:

Meyers Großes Konversationslexikon, VI. Aufl., Bd. 2 u. 3 (S. 137). — Zur Ge
der Pädagogik: Monum. Germaniae paedagog., Bd. XXV, Pestalozzi-Bibliogra
A. Israel (138); Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhund
G. Mertz (138); V. Ed. Milde als Pädagoge, von K. Wotke (139); Zur Erinne
Prof. C. Sanders, von A. Noltenius (140); Hermann Schiller als Pädagog, von A. Mei
— Zur philosophischen Propädeutik: Einleitnng in die Philosophie, von Hans G
(141); W. Windelband's Präludien, II. Aufl. (142). — Zum griechischen Unterri
attische Bühnenwesen, von Albert Müller (143); A. Malfertheiner, Realerklärung
schauungsunterricht bei der Lektüre des Xenophon, Homer, Herodot (143); Gust. S
Schülerkommentar zu Platons Euthyphron (143); Euripides, der Dichter der gr
Aufklärung, von W. Nestle (144). — Zum geschichtlichen Unterricht: Ausgewäh
des Fürsten Bismarck, herausgeg. von A. Baumeister (145); Die Befreiungskriege 1
von W. Capelle, und Der deutsch-französische Krieg 1870/1, von Hans Vollmer (146)
Scheibert, Mit Schwert und Feder (146).

Von den **Zeitschriften,** die wir im Austausch erhalten, sind uns seit den
des Jahres zugegangen:

Blätter für das Gymnasialschulwesen, herausgegeben vom Bayerischen G
lehrerverein, XXXIX 1—8.
Gymnasium, herausgegeben von P. Meyer und A. Wirmer, XX 24—XXI 11.
Ungarische pädagogische Revue, herausgegeben von Kemény und Szöllösi.
1902/3 Nr. 3—6.
Die deutsche Schule im Auslande, herausg. von Hans Amrhein. II. Jahrg.
Revue internationale de l'Enseignement, publiée par la Société de l'Ens
supérieur, XLV 1—6.
L'Enseignement secondaire, organe de la Société pour l'étude des questi
seignement secondaire (secrétaire général M. Bernès) 1903 Nr. 1—13.
Educational Review, edited by N. Murray Butler, XXV 1—XXVI 1.
The School Review, edited by the University of Chicago, X 10—XI 5.
Atlantic Educational Journal, edited by Philander P. Claxton, VI 1—5.
Pädagogische Monatshefte, Zeitschrift für das deutsch-amerikanische Sc
herausgeg. von M. Griebsch und Dr. M. D. Learned. Jahrgang IV 1—7.
Columbia University Quarterly, vol. V 1. 2.
Journal of School Geography, edited by R. E. Dodge, 1902 Nr. 9—1903 Nr
La Rassegna Scolastica, herausgegeben von D. Giannitrapani, VIII 13—38.
Pedagogisk Tidskrift utgifven af Schwartz, Lindman och Nordfelt XXXIX

Im März erschien das erste **Supplementheft der Pauly-Wissowasche
encyclopädie** (372 S. Aba—Demokratia. Preis 5 Mk.). Näheres im Septembe

Geist des Lehramts. Eine Homiletik für Lehrer höherer Schulen von **Wilhelm Münch.** Berlin, Georg Reimer 1903 (537 S., brosch. 10 Mk., geb. 11 Mk.).

Viele werden sich mit uns freuen, daß W. Münch, dessen pädagogische Schriften einen weiten Leserkreis nicht sowohl sich erobert, als vielmehr gleich auf den ersten Wurf gewonnen haben, es unternommen hat, in einem größeren Werke das ganze vielumfassende Gebiet der Erziehung und des Unterrichts unserer höheren Schulen mit allen seinen Fragen, Begriffen, möglichen oder wirklichen Tugenden und Fehlern zu beleuchten. Es geschieht in 16 Kapiteln: Der Charakter des Amts; Vom Wesen der Erziehung; Charakter, Objekt, Hauptwege der Erziehung; Mittel der Erziehung im einzelnen; Innere, äußere Organisation der Erziehung; Wesen des Unterrichts; Zur Organisation des Unterrichts; Methode, Technik, Kunst des Unterrichts; Hauptfragen des Fachunterrichts; Lehrer und Schüler; Sonstige Lebensbeziehungen des Lehrers. Man sieht schon aus dieser Aufzählung, wie reich der Inhalt ist und um so reicher, als Münch kein Mann der unnützen und nur volltönenden Worte ist, sondern ein Mann der Ideen und des treffenden Ausdrucks. Neu in dem Sinn, als ob plötzlich in der Welt der Erziehung neue Lichter aufgegangen wären, und neu im Sinn von Reformvorschlägen, Einführung weiterer Unterrichtsgegenstände, seither unbekannter Heilkünste auf pädagogischem Gebiet ist dieser Inhalt nicht, und das verdient unseren besonderen Dank; neu aber ist er insofern, als er in einer Vollständigkeit, wie wir sie wenigstens nirgends sonst gefunden zu haben uns entsinnen, alle beim Erziehungswesen tätigen Kräfte, verschiedenen Mittel und Wege, Tugenden und Verirrungen der Lehrenden, alle natürlichen und künstlich durch Zeitverhältnisse und Strömungen hervorgerufenen Mängel und Fehler der Erziehungsobjekte einer Prüfung unterzieht. Für eine solche ist Münch, wenn einer, gerüstet und geeignet. Wer seine übrigen Arbeiten kennt, weiß, daß sie sich besonders durch Feinheit psychologischer Analyse und Begründung auszeichnen, die auf diesem Gebiet die notwendigste aller Tugenden ist. Damit verbindet sich hier eine gründliche Kenntnis der Geschichte des Erziehungswesens auf der einen, der Praxis der Gegenwart auf der anderen Seite, reichliche Beobachtung aus eigener und fremder Lehr- und Erziehungstätigkeit, volle Unabhängigkeit des Urteils, endlich, was bei Darlegung pädagogischer Wahrheiten von besonderem Wert ist, ein stets im besten Sinn gewählter, sicher charakterisierender Ausdruck und eine — wir müssen hier schon das uns sonst wenig sympathische Wort gebrauchen — vornehme Sprache. Der härteste Ausdruck, der uns auf den 500 Seiten des Buchs aufgefallen, ist doch noch sehr mild, S. 351 vom ge-

schichtlichen Unterricht: „Die Forderung, daß überhaupt von der Gegenwart schrittweise zurückzugehen sei, ist eine irrig-mechanische Folgerung aus dem Gedanken, die Gegenwart müsse verständlicher sein als die Vergangenheit, und ist eines denkenden Pädagogen unwürdig."

Der Verfasser selbst scheint sich zunächst Lehrer der jüngeren und jüngsten Generationen als Leser zu denken; den größten Gewinn aus dem Werke werden die schon etwas weiter in ihrer Lebens- und Erziehungsarbeit Vorgeschrittenen ziehen, die zu dem, was hier in wissenschaftlicher Form und Ordnung aufgebaut wird, die Beispiele aus ihrer und ihrer Mitarbeiter Erfahrungswelt heranziehen können. Ihnen wird das Buch den wertvollen Dienst leisten, den wir Männer der Praxis immer von Zeit zu Zeit brauchen können, aus dem Zwang und Drang der täglichen Arbeit in die reine Bergluft wissenschaftlicher Klärung und Zusammenfassung emporzusteigen. Sie werden besonders die Abschnitte aufsuchen, die vom Wesen des Unterrichts, seiner Organisation, seiner Methode, seiner Technik handeln und den Abschnitt XIV, Hauptfragen des Fachunterrichts, wo sich dann überall gute Bemerkungen und nützliche Winke für die verschiedenen Fächer, Naturwissenschaft, Mathematik, Geschichte, Religion, Deutsch, fremde Sprachen u. s. w. und für die einzelnen Fragen (Lesebuch, Kanon auswendig zu lernender Gedichte u. s. w.) in Menge finden. Hier in diesem eminent praktischen Teile, gestehen wir es nur, hätten wir gern hier und da ein derberes Wort gehört, z. B. 450 „ob die ebenfalls üblich gewordene Herstellung hülfreicher, nach allseitig gründlicher Erläuterung strebender Schulausgaben unserer klassischen Dichter nicht auch ihrerseits mehr Schaden bringe als Gewinn, sei zum Schlusse gefragt." Wir würden uns nicht so höflich ausgedrückt haben. Auch bei den modernen Fremdsprachen, in denen uns Münch eine große Autorität ist, hätten wir gern z. B. über das, was für uns keine Frage ist, das schriftliche Uebersetzen oder Nichtübersetzen in diese Sprachen, ein kräftiges Wörtlein gehört. Allein Münch ist keine Kampfesnatur und darin liegt doch wieder ein Vorzug des Werks: er wird durch seine maßvoll abwägende und doch für denkende Leser nichts im Unbestimmten lassende Sprache viele für das Vernünftige gewinnen. Vortrefflich ist dann wieder, was er über Singen und Zeichnen und ihren erziehlichen Wert sagt, ganz beherzigenswert die beiden letzten Abschnitte „Lehrer und Schüler" und „Sonstige Lebensbeziehungen des Lehrers", recht dankenswert endlich der Anhang „Zur Einführung in die Fachliteratur". Ob davon freilich von uns Vielgeplagten allzuviel Gebrauch gemacht wird, ist fraglich, und unsererseits wünschen wir vielmehr, daß Münchs Leser die Zeit, die sie auf einige Dutzend dieser Schriften verwenden müßten, vielmehr zu einem zweiten und dritten Durchstudieren und Durchdenken dieses seines eigenen Werkes verwenden möchten.

Bonn. O. Jäger.

Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums: Hoffnungen, Sorgen, Wünsche.

Bericht, in der Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins in Düsseldorf am 24. Mai 1903 erstattet von Dr. **Friedrich Alt**, Direktor des Kgl. Gymnasiums in Marburg.[1])

Hochgeehrte Damen und Herren! Wer über die gegenwärtige Lage des Gymnasiums zu berichten hat, wird eher über die Fülle als über den Mangel des Stoffes klagen können. Denn wenn die Lehrpläne der höheren Schulen zur Zeit auch nicht im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses stehen, so beschäftigen die damit zusammenhängenden Fragen doch andauernd weite Kreise, wie der Büchermarkt, die Vereine und auch die Parlamente bezeugen. Das ist erfreulich und unerfreulich zugleich. Es ist erfreulich, daß die Jugendbildung für eine der wichtigsten Aufgaben öffentlicher Wirksamkeit erachtet wird; unerfreulich, daß sich die stille Arbeit der Schule immer und immer wieder gestört sieht. Und doch ist durch den Königlichen Erlaß vom 26. November 1900 der Weg gewiesen, auf dem wir aus den schulpolitischen Wirren zu gesünderen und befriedigerenden Zuständen gelangen können. Schöne Hoffnungen haben namentlich wir, die Freunde des Gymnasiums, an diese bedeutungsvolle Kundgebung knüpfen dürfen. Wie kommt es, daß noch immer nicht die Sorgen weichen wollen? Welches sind die Wünsche, die wir trotz alledem noch unerfüllt erblicken? Auf diese Fragen will ich eine Antwort zu finden suchen.

Voran stehe die Versicherung, daß wir mit aufrichtiger Ueberzeugung auf dem Boden der Braunschweiger Erklärung und in voller Uebereinstimmung mit dem Königlichen Erlasse stehen, der in der grundsätzlichen Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten die Möglichkeit bieten will, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen. Es ist das unvergeßliche Verdienst Paul Cauers, daß er seit Jahren diese Lösung des Knotens empfohlen hat. Er sah schärfer als andere Schulpolitiker voraus, daß auch auf diesem Gebiete Inhalt und Umfang eines Begriffs in umgekehrtem Verhältnis stehen. Je mehr das Gymnasium sich bestrebte, allen Anforderungen des modernen Lebens gerecht zu werden, um so größeren Schaden erlitt es in der Minderung seiner Eigenart. Unser Gymnasium, das, vor allem unter der glorreichen Leitung von Ludwig Wiese, von 1856—1882 seiner Aufgabe durchaus entsprochen hatte, magerte durch die Zugeständnisse von 1882 und mehr noch durch die von 1892 zu einem Schattenbild herab, das nur schwach an seine große Vergangenheit erinnerte. Jetzt ist es anders geworden. Das Latein hat eine achtbare Verstärkung erfahren, die wichtigsten Unterrichtsfächer sollen nach Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden, der griechische Unterricht soll von einem höheren Standpunkt aus betrieben, die alte Geschichte in wichtigen Abschnitten kräftiger gefördert werden, endlich hat die Reifeprüfung eine Gestaltung erhalten, die einen tieferen Einblick in die Leistungen der Schule gestattet, ohne die Anforderungen unnötig zu steigern. Kurz, der Königliche Erlaß ist

1) Die Debatte über diesen Vortrag folgt S. 104 ff.

mit freudigem Danke als eine rettende Tat zu begrüßen, die dem Gymnasium die Lösung seiner Aufgabe, auch unter den veränderten Verhältnissen der Jetztzeit, ermöglicht. Freilich kann ich nicht „den Panegyrikern der Schulreform" zustimmen, die die Vergangenheit als höchst unvollkommen, die Gegenwart als unübertrefflich darstellen. Wir können Gott danken, wenn wir unsern Schülern eine so gediegene, in sich geschlossene Bildung übermitteln, wie wir Aeltere sie als kostbaren Besitz überkommen haben. Aber nach 1901 ist bei tüchtiger Anspannung wieder die Möglichkeit zu fruchtbarer Arbeit gegeben. Das war, nach den Ausführungen des Vertreters der Unterrichtsverwaltung im Abgeordnetenhause, „von Anfang an ein Hauptziel der ganzen Schulreform: die Erhaltung und Kräftigung unseres humanistischen Gymnasiums".

Wie steht es nun um die Folgen? Es wäre seltsam, wenn man schon jetzt ein Urteil abgeben wollte, solange die Erfahrung so unvollständig ist. Aber das wird man sagen können, daß die vielfach vorausgesagten üblen Folgen in den letzten zwei Jahren noch nicht eingetreten sind. Weder ist ein übermäßiger Zudrang der Realschulabiturienten zur Universität festgestellt worden, noch eine Entvölkerung der Gymnasien oder gar eine Verminderung ihrer Zahl. Im Gegenteil würde es garnichts schaden, wenn die Gymnasien an Schülern einbüßten und einige von ihnen, die dem Staat viel Geld kosten, ohne erhebliche Daseinsberechtigung aufzuweisen, in lateinlose Realschulen umgewandelt würden. Ich muß gestehen, daß ich es immer mit Sorgen lese, wenn sich die Unterrichtsverwaltung entschließt, wieder einmal in einer Mittel- oder gar Kleinstadt die Errichtung eines Gymnasiums zu gestatten. Es läuft dabei keine Begeisterung, sondern eine nüchterne Spekulation der Stadtverwaltung unter, die mit einem fürchterlichen Katzenjammer und Uebernahme der Anstalt durch den Staat endet. Die preußische Schulpolitik ist mir auf diesem Gebiete vielfach ein Rätsel geblieben. Denn die Quantität sollte es wahrhaftig nicht tun, sondern die Qualität. Also nach dieser Seite ist vor der Hand nichts zu befürchten. Nur an einer Stelle ist man mit der jüngsten Reform gründlich unzufrieden, auf den Universitäten. Die Fakultäten haben freilich viel Not und Mühe, sich auf das neue Schülermaterial einzurichten, und Fremdwörterbücher sind jetzt in den Buchläden der Universitätsstädte ein gesuchter Artikel für gewisse Studenten. Ich kann trotzdem die Lage nicht so schlimm ansehen und glaube, daß die Fakultäten sich auch mit den neuen Verhältnissen befreunden werden. Daß unfähige Studenten die Universität bezogen haben, soll auch früher vorgekommen sein. Von den Realschulen werden sich doch in der Regel nur die fähigsten Köpfe zum Studium entschließen, und diese werden sich durch verdoppelte Arbeit die fehlenden Kenntnisse zu erwerben suchen. Sollte das aber nicht der Fall sein, so haben die Fakultäten in den Staats- und Doktorprüfungen genügend Mittel zur Hand, unfähige Leute abzuschrecken. Wir wenigstens wollen ehrlich an der Gleichberechtigung aller drei Anstalten festhalten und uns sogar freuen, wenn sich der Bundesrat entschlösse, auch den Oberrealschülern das Studium der Medizin freizugeben. Ja, ich wage sogar die Behauptung, daß eine ausnahmslose Zulassung

der Abiturienten aller drei Anstalten zu allen vier Fakultäten keinen nennenswerten Schaden stiften würde. Wie sollte es auch? Der Abiturient einer Oberrealschule, der klassische Philologie oder Theologie studieren wollte, müßte doch ein so interessanter Mensch sein, daß es eine Freude wäre, ihn zum Schüler zu haben. Die gesunde Vernunft der Praxis wird etwaige Mißgriffe bald beseitigen und eine Ausgleichung und Anpassung der verschiedenen Elemente herbeiführen. Die Hauptsache ist, daß der endlosen Agitation ein Ende gemacht und einem ehrlichen Wettbewerb die Bahn geöffnet wird.

Das sind Hoffnungen, werden Sie sagen, erfreuliche Hoffnungen, aber wo bleiben die Sorgen? Es fehlt wahrlich nicht daran. Der Königliche Erlaß schließt mit den Worten, daß die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen seien. Wie steht es um diesen Königsfrieden? Wie wir darüber denken, das haben wir in Braunschweig bewiesen, das haben meine Worte gezeigt, mit denen die überwiegende Mehrzahl unsrer Vereinsgenossen übereinstimmt. Neidlos geben wir den jüngeren Schwesteranstalten die Bahn frei und sind bereit zu lauterem Wettbewerb. Und wie wird uns gedankt? Zwar der konzentrische Angriff, die Sturmattacke ist vorderhand eingestellt, aber zähes, dauerndes Feuer wird unterhalten, damit der Kampf nicht einschläft. Oder zeugt es von friedlicher Gesinnung, wenn in der Hauptversammlung des Vereins für Mathematik der Sprachunterricht ungebührlich herabgesetzt wird? wenn ein namhafter Vertreter der Anglistik kühn behauptet, daß den Neuphilologen in Schule und Leben die sprachliche Zukunft gehört? wenn ein Realschuldirektor uns die Fähigkeit abstreitet, unsere Schüler in das Verständnis des Sophokles einzuführen? Und das sind noch vergleichsweise zahme Gesinnungen. Viel energischer geht der Verfasser des Buches „Jugendstil in der Erziehung" vor, der an uns kein gutes Haar läßt; die Knochen, ruft er berserkerhaft aus, wären uns allen im Leibe zerschlagen, wenn die Flüche der Eltern erhört würden. Natürlich fehlt auch einer der Unsrigen nicht, Oberlehrer Gurlitt, der in einem viel gepriesenen Buche John Bull als Erzieher empfiehlt; das Buch macht gerade dadurch einen so unangenehmen Eindruck, daß Treffendes und Verkehrtes untrennbar durcheinander geworfen ist. Und doch ist dieser zahme Engländer urdeutsch; denn er bekennt treuherzig seinen tiefen Schmerz, daß er einmal von einem Leutnant nicht gegrüßt worden ist. Aber die Palme gebührt dem Pfarrer Bonus, der sich auch sonst schon durch seine Kraftworte bekannt gemacht hat; er schafft alle Schwierigkeiten durch den überraschend einfachen Vorschlag aus der Welt, alle Philologen im Teutoburger Walde zusammenzutreiben und abzuschlachten, eine Gesinnungsroheit, der sich der Kunstwart seine Spalten zu öffnen nicht geschämt hat. Was überhaupt auf diesem Gebiete unsere Tagespresse sündigt, ist nicht zu sagen. Zeitungen ersten Ranges, die auf medizinischem Gebiet die Nardenkötterei bekämpfen, scheuen sich nicht, die einfältigsten Urteile und Vorschläge aus ihrem Leserkreise aufzunehmen, ohne daß der Redakteur sich des Attributs bewußt wird, das seine Stellung auszeichnet, der Verantwortlichkeit.

Mit dem Königsfrieden also sind wir noch nicht weit gekommen, und es wird auch schwer halten, bei der völligen Preßfreiheit, die gewiß sonst ihr Gutes hat, der reformwütigen Schreibseligkeit Einhalt zu tun. Nur zweierlei könnte und müßte erstrebt werden. Zunächst der Tagespresse gegenüber jene Gleichgültigkeit, die in Ländern, wo länger die Preßfreiheit besteht, eine erfreuliche Gegenwirkung übt. Es ist eine Schwäche mancher regierenden Kreise, daß sie viel zu viel Wert auf unkontrollierbare Aeußerungen der vox populi legen. Der Sensus farciminitatis, wie ihn Fürst Bismarck scherzhaft nannte, ist die beste Antwort für die Bonus, Gurlitt und Genossen. Zweitens aber müßten Personen in verantwortungsvoller Stellung sich der Tragweite ihrer Worte bewußt sein und sich eine gewisse Zurückhaltung auflegen. Auch würde es von Wichtigkeit sein, wenn unsere Presse von derartigen Angriffen, deren ich einige angeführt habe, unter Feststellung der Tatsachen Kenntnis nimmt. Leider erscheint die Zeitschrift unseres Vereins viel zu selten, viermal im Jahre, oft nur dreimal. Ich wage es wiederum dem Wunsche Ausdruck zu geben, daß es den Herausgebern gefallen möchte, einmal im Monat ihre Zeitschrift erscheinen zu lassen. Nur dann wird es möglich sein, der schulpolitischen Entwicklung auf dem Fuße zu folgen.

Mit dieser Sorge sind wir nicht allzu schwer belastet; denn alle jene Angriffe bringen nichts Neues und haben selten oder nie ein sachliches Interesse. Sie werden erst gefährlich, wenn eine zielbewußte Agitation sich ihrer bemächtigt und sich an maßgebende Kreise herandrängt. Auch in der Existenz des Reformgymnasiums liegt an und für sich keine ernstliche Gefahr. Ich brauche mich über die Merkmale dieser Schulgattung nicht weiter auszulassen, da Sie im vorigen Jahre einen Vortrag über dies Thema gehört haben. Wohl aber bin ich verpflichtet, die weitere Entwicklung zu skizzieren. Auf Cauers Vortrag antwortete der Direktor des Goethe-Gymnasiums in der neuen „Monatschrift für höheres Schulwesen", während Cauer in den „Neuen Jahrbüchern" seine Stellung verteidigte. Gleichzeitig kam die Frage in der Dresdener Stadtverordnetenversammlung zur eingehenden Erörterung, sowie im preußischen Herrenhause durch den Professor Hildebrandt. Die Gründe der Reformer kann man jetzt in dem Buche Liermanns „Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System", das einen Bericht über die Cassseler Konferenz bringt, hübsch beisammen finden. Endlich hat die preußische Unterrichtsverwaltung eine Generalinspektion der Reformschulen geschaffen, auch vom Landtage die erforderlichen Gelder erhalten. Die Stelle wird als Nebenamt vom Geheimrat Reinhardt versehen. Dies die Tatsachen.

Der Königliche Erlaß nimmt unter Titel 5 den Reformschulen gegenüber die Haltung wohlwollender Neutralität ein; er erkennt die sozialen Vorteile des gemeinsamen Unterbaus an und wünscht Fortführung der Versuche, „wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage". Wir handeln hier nur von dem Reformgymnasium, von dem es etwa zur Zeit 11 Anstalten in Preußen und 1 in Sachsen gibt. Wenn die Logik an und für sich zwingende Kraft hätte, so hätte sie dem Reformgymnasium ein schnelles Ende bereitet; es hat mit der Gleichstellung aller drei Lehranstalten seine Daseinsberechtigung ver

loren. Kein Vater braucht sich um die Zukunft seines Sohnes zu sorgen, da dieser ja nahezu auf jedem Wege zum Ziel kommen kann. Wie kamen wir doch zu dieser Schulform? Der Oberbürgermeister von Frankfurt hatte vorher in Altona das Reformrealgymnasium kennen gelernt, das längst bestand, ohne Aufsehen zu erregen. Er fand die Einrichtung des gemeinsamen Unterbaus überaus praktisch und gewann für diese Anschauung auch seinen Amtsvorgänger, den nachmaligen Finanzminister v. Miquel. Aus wirtschaftlichen und sozialen Gründen ist die Schulform entstanden. Es war für sie ein unberechenbares Glück, daß der Versuch in einer der reichsten Städte gemacht wurde, daß eine intelligente Bevölkerung die Schüler stellte, darunter eine große Anzahl Israeliten, vor allem, daß ein hervorragender Schulmann die Leitung übernahm. Begeistert und begeisternd, dabei ein Diplomat ersten Ranges, hat Reinhardt sein Schifflein durch alle Klippen durchgesteuert und ist für seine Person am Ziele angelangt. Hier liegen die „Voraussetzungen" vor, von denen der Königliche Erlaß spricht. Wo aber noch? Es ist naiv, wenn Liermann, der Direktor eines Reformrealgymnasiums, in Cassel meinte, was in Frankfurt möglich gewesen, das sei bei solider Arbeit auch anderwärts erreichbar. Nein, das ist es eben nicht. Solche Schüler, solche Lehrer, vor allem solche Direktoren haben wir nicht überall; die Voraussetzungen treffen nur in außergewöhnlichen Fällen zu. Und selbst bei diesen Musteranstalten hat es an Kritik nicht ganz gefehlt. In Cassel machte der Departementsrat, ein vielerfahrener Schulmann, Ausstellungen an den lateinischen Arbeiten, und persönliche Mitteilungen lauten gelegentlich weniger günstig als die öffentliche Anerkennung. Doch dem sei, wie ihm wolle; Erstaunliches ist geleistet und wird geleistet. Und dieser Praxis ist die Theorie gefolgt, und man hat uns vorgerechnet, was für Vorteile aus der Art des Frankfurter Lehrplans erwachsen. In wahrhaft glänzender Weise hat Cauer diese didaktischen Ausführungen zurückgewiesen und dem die Nachteile gegenübergestellt, die anderen Unterrichtsfächern, vor allem der Mathematik, erwachsen, wenn man in den oberen Klassen die alten Sprachen mit Hochdruck betreibt. Eben diese Bedenken bestätigen die Casseler Verhandlungen, die für den aufmerksamen Leser eher gegen als für das Reformgymnasium zeugen. Insbesondere mache ich auf die gedankenreichen Darlegungen des Bremischen Schulrats Sander aufmerksam, der mit Recht den Charakter des deutschen und französischen Unterrichts auf der Unterstufe gefährdet sieht. Während wir es bisher als oberstes Gesetz ansahen, das Deutsche nicht wie eine fremde Sprache zu lehren, müssen jetzt grammatische Kategorien an der Muttersprache eingeübt werden. Ebenso kann der französische Elementarunterricht unter allzu starker Betonung des formalen Elementes und dem steten Hinüberschielen nach der später zu beginnenden lateinischen Grammatik nur leiden. Ueberhaupt war die Einigkeit gar nicht so groß, wie man vorgibt, und wenn Liermann in der Vorrede den Verlauf zwar resolutionslos, aber um so ergebnisreicher nennt, so war gerade der Verzicht auf Resolutionen die einzige Möglichkeit, die feindlichen Brüder unter einem Hute zu halten, und das Ergebnis war die Feststellung der weit auseinandergehenden Anschauungen vom Wesen der Reformschule. Sie finden die Einzelheiten in

Cauers jüngstem Artikel in den Neuen Jahrbüchern, „Die Casseler Versammlung der Reformschulmänner und was aus ihr zu lernen ist". Selbst Liermann muß gestehen, daß die bestehenden Mängel schärfer betont wurden, als die Vorzüge und Erfolge. Wir sind für diese unumwundene Offenheit, die wir gern anerkennen, sehr dankbar, müssen aber um so mehr auf der Hut sein, unseren sicheren Besitz preiszugeben, um einem Phantom nachzujagen, das in den Wolken schwebt. Und zu wessen Gunsten? Nur eine Partei zollt uneingeschränkt den Reformbestrebungen Beifall, der Verein für Schulreform, der das Reformgymnasium als Sturmbock gegen die Hochburg der klassischen Bildung benutzt. Hat man erst das Latein durchweg aus Sexta, das Griechische aus Tertia verdrängt, dann hat es keine Not. Was in Frankfurt geglückt ist, wird anderswo nicht glücken, eine wirkliche Ueberbürdung wird in den Sekunden eintreten, die armen Einjährigen werden über das einzige Jahr Griechisch jammen, und schließlich werden die Fachlehrer der Mathematik und Naturwissenschaften, des Französischen und der Geschichte erklären, daß die Leistungen der Primaner unter das Maß herabgehen, weil sie ausschließlich für die alten Sprachen arbeiten müssen. Und dann ist das Ende da. Schon in Cassel wurde der Philologe mit schlecht verhehltem Spott aufgefordert, auf eine Stunde um der Ehre seiner Leistungsfähigkeit willen zu verzichten. Ebenso urteilt der Breslauer Universitätsprofessor Hillebrandt in der trefflichen Rede, die er am 2. April im Herrenhaus gehalten hat; er charakterisiert den Niedergang des Gymnasiums seit den Lehrplänen von 1892 aufs Haar richtig und stellt dem Reformgymnasium dasselbe Prognostikon wie Cauer in seiner Duplik.

Das nämliche Thema hat die Dresdener Stadtverordnetenversammlung am 18. Oktober 1902 in aller Ausführlichkeit erörtert. Auf Anlaß der Begründung eines neuen städtischen Gymnasiums hat der Stadtrat die Errichtung eines Reformgymnasiums mit Gabelung in gymnasiale und realgymnasiale Kurse von Untersekunda an vorgeschlagen. Im Human. Gymnasium v. Js. Heft 4 lesen wir den ausführlichen Bericht. Es ist erstaunlich, welche unklare Vorstellungen und Hoffnungen sich mit dieser Schulform verbinden. Wenn man die leitenden Gedanken der Redner zusammenstellt, so ergibt sich: die neue Anstalt soll mehr praktische Kenntnisse vermitteln, als das alte Gymnasium, aber sie soll gerade die klassischen Studien besonders pflegen; sie führt (bei einigen Mehrstunden in den unteren Klassen) viel intensiver und inniger in die deutsche Literatur und Geschichte ein und pflanzt dadurch eine feste nationale Gesinnung; sie erleichtert das Erlernen der Fremdsprachen und eignet sich besonders für Minderbegabte; sie erleichtert aber auch den Eltern die Auswahl der Schulart und fördert den Zuzug wohlhabender Familien nach Dresden; sie wird eine Schule sein, wo die Schüler nur mit Freudigkeit arbeiten, wo zwar den Tertianern das Recht der Flegelhaftigkeit nicht verkümmert wird, wo aber der sonst so gewöhnliche Stumpfsinn nicht herrscht; eine Schule, wo, wie in Frankfurt, die günstigsten Versetzungs- und Prüfungsergebnisse erzielt werden, und wo endlich die Stadt viel Geld und Lehrer spart. So Uhlig an der zitierten Stelle mit glücklichem Humor. Ist es nicht, als ob man eine Stelle aus Bellamy liest

oder eine andere Darstellung Utopiens? Damit aber dem Scherz der Ernst nicht fehle, hat es der Oberbürgermeister Beutler, derselbe, der 1897 die Philologenversammlung mit größter Begeisterung begrüßte, für angemessen erachtet, die Leistungen des Gymnasiums auf dem Gebiete der nationalen Erziehung herabzusetzen. Dem erwiderte in würdigster Weise der Stadtverordnete Landrichter Dr. Heinze: „Meiner Ansicht hat das humanistische Gymnasium in nationaler Beziehung geradezu Glänzendes geleistet. Die meisten großen Führer Deutschlands in der letzten Zeit sind durch das humanistische Gymnasium hindurchgegangen. Es hat eine nationale Gesinnung ersten Ranges vermittelt, und wir sind ihm gerade in dieser Beziehung zum größten Danke verpflichtet." So ein Jurist, gewiß ein klassischer Zeuge. Aber es lohnt nicht, den kränkenden Vorwurf des Dresdener Stadthauptes ernst zu nehmen, dem es nur um eine tönende Phrase zu tun war. Wie könnte er sonst glauben, daß einige Mehrstunden für 9- bis 12jährige Schüler genügten, um die Wurzeln nationaler Bildung tiefer eindringen zu lassen? Gerade umgekehrt ist es: eher könnte man die Frage aufwerfen, ob der starke Betrieb des Französischen geeignet ist, nationale Bildung zu fördern. Und nicht weniger oberflächlich ist die Begründung mit den Frankfurter Prüfungs- und Versetzungsverhältnissen. Wieder gilt das Gegenteil. Die Erziehungskunst sollte in der Familie wie in der Schule bei sich Einkehr halten und sich ernsthaft fragen, ob die „Versetzungstreiberei", die seit 1892 immer mehr eingerissen ist, sittliche Berechtigung hat, ob es nicht besser ist, träge, zerfahrene und beschränkte Schüler gelegentlich einen Kursus wiederholen zu lassen, ob es frommt, wenn wir den Eltern und Schülern und nicht zuletzt der Behörde Erfolge vorspiegeln, die nur in der Einbildung und Selbsttäuschung bestehen. Größere Strenge bei Versetzungen und Prüfungen würden eher angebracht sein, als das leichtfertige Versprechen: hier wird alles versetzt, was Schulgeld zahlt.

Doch lassen wir Dresden sich in seinen Träumen wiegen, aus denen es schrecklich erwachen wird, und kommen wir zur Krönung des Gebäudes, zum Generalinspekteur der Reformschulen im Nebenamt. Diese Einrichtung durchkreuzt das bisherige Verwaltungssystem, das den Provinzialbehörden das Regiment gab, bei dem wir uns wohl befinden; sie verstärkt den Einfluß der Centralinstanz und legt die Gefahr der Kompetenzkonflikte nahe. Größere Sorge noch erweckt die Gefahr, daß das Amt sich zu einem Agitationscentrum auswachsen könnte. Freilich gibt uns die Persönlichkeit des Generalinspekteurs (oder des Beirats) die größtmögliche Garantie gegen einen Mißbrauch der Amtsgewalt; denn Reinhardt hat selbst beteuert, daß ihm nichts fern liege als die Sucht, Propaganda zu machen. Aber die Verhältnisse sind oft stärker als die Menschen, und es fehlt nicht an hochgestellten Gönnern des Reformgymnasiums. Das Gleichnis vom Maulbeerblatt, das sich zum Atlaskleid entwickeln könnte, eröffnet uns eine unerwünschte Perspektive und gibt uns Anlaß, immer und immer wieder zu betonen, daß wir in einer gewaltsamen Ausbreitung des Reformgymnasiums kein Heil erblicken können, daß wir es beschränkt zu sehen wünschen auf die Fälle, wo, nach dem Königlichen Erlaß, „die Voraussetzungen zutreffen".

Sie kennen das Sprichwort: Gott schütze mich vor meinen Freunden! War das schon der Fall bei Reinhardt, in dem wir ja ein hochgeschätztes Mitglied unseres Vereins besitzen, so ist das in gewisser Weise auch der Fall bei dem Universitätsprofessor v. Wilamowitz-Moellendorff, der uns vor Jahresfrist ein griechisches Lesebuch geschenkt hat. Nun ist es an und für sich erfreulich, daß sich die wissenschaftliche Philologie einmal wieder des Gymnasiums erinnert, erfreulich, daß ein Gelehrter von so großem Ansehen ein Schulbuch zusammenstellt. Aber all das überhebt uns nicht der Pflicht gewissenhafter Prüfung, um so mehr als Wilamowitz eine vollständige Umwälzung der griechischen Lektüre plant. Er will den Unterricht mit Homer begonnen sehen, den er aus der Prima entfernt; er streicht Xenophon und Lysias ganz, Thucydides und Demosthenes zum größten Teil, zieht Euripides dem Sophokles vor und bietet für die klaffende Lücke eine Chrestomathie von rund 50 Schriftstellern, die meist der alexandrinischen und römischen Zeit angehören und mehr dem mannigfachen Inhalt als der reizvollen Form nach ausgewählt sind. Es hängt das mit seinen prinzipiellen Anschauungen zusammen: er will nichts mehr von dem alten Ideal der Neuhumanisten wissen, sondern an seine Stelle eine wirkliche historische Auffassung des Hellenentums setzen. Das vornehm ausgestattete Buch im Preise von etwa 9 Mk. ziert ein Bild Alexanders, nicht die Athene des Phidias.

Die Vorschläge des geistvollen, aber zu Paradoxieen neigenden Philologen sind von der Schulwelt überwiegend abgelehnt worden; sein Lesebuch, das des Interessanten und Anregenden ja genug bietet, ist nur von einer kleiner Anzahl von Anstalten eingeführt, aber nirgends im Sinne des Herausgebers, sondern meist nur als sekundäre Ergänzung der Lektüre, auch am Frankfurter Goethe-Gymnasium. Meine Streitschrift „Humanismus oder Historismus" hat, so weit mir bekannt, Zustimmung gefunden, und zwar bis in die Kreise des Schulregimentes hinein, mit Ausnahme der „Monatschrift für höheres Schulwesen". Ich habe nachzuweisen versucht, daß die prinzipielle Auffassung des Herrn von Wilamowitz im Gegensatz zu anerkannten Grundsätzen der Pädagogik steht, ja im Gegensatz zu seinen eigenen Wünschen und Hoffnungen. Die Schule kann nicht darauf ausgehen, die historische Entwicklung des Hellenentums zu verfolgen, das Entstehen der Wissenschaften zu beleuchten, die Vielseitigkeit geistiger Interessen zu umfassen. Sie kann nur auswählen, was für die Erziehung verwendbar ist, das Große und Erhabene, das Schöne und Gute, mit einem Worte: den idealen Gehalt des Hellenentums. Und ebenso urteilen andere, die wissen, was der Jugend frommt. So schon F. A. Wolf: „Man treibe Griechisch und lehre und lerne Griechisch um der echten Griechen, um der Humanität, aber nicht um der sachlichen Belehrung willen; denn da haben die Gegner mit ihrem Einwurf recht, im Wissen seien wir den Griechen weit überlegen." Ebenso Christian Muff, der Rektor von Pforta, in der schönen Schrift „Humanistische und realistische Bildung": „Der Schüler soll in das Verständnis der Klassiker eingeführt werden, um sich an der verkörperten Schönheit zu erquicken, um seine Seele mit hohen, erhabenen Gedanken zu erfüllen, um zu edlem Empfinden und Nacheifern an-

gespornt zu werden, und das alles durch eigene, angestrengte, kraftstählende Arbeit. Dazu eignen sich die Klassiker von Homer bis Demosthenes, nicht die späteren Schriftsteller." Nicht anders Alfred Biese im letzten Neuwieder Programm: „Eine sonst nie wieder erreichte Harmonie bietet uns das Hellenentum der klassischen Zeit; das Ideal ist ein ästhetisch-ethisches; und der hohe Bildungswert, der unverwelklich ihm innewohnt, ruht auf jener plastischen Einfachheit und Anschaulichkeit, auf jener typischen Bestimmtheit, durch die das Griechentum die moderne Welt so weit überragt; alle Verhältnisse sind dort so viel faßlicher, und so giebt es keine bessere Vorstufe für die Erkenntnis der verwickelten Zustände und Probleme der Gegenwart, als das Studium eines Homer, eines Plato und Sophokles und Thucydides." Und endlich der Direktor des Goethe-Gymnasiums: er erklärt sich gegen den Beginn der Lektüre mit Homer und begründet im letzten Programm seine Auffassung mit den triftigsten Gründen. Derselbe beginnt mit Xenophons Anabasis, liest große Abschnitte aus Thucydides und läßt Sophokles neben Euripides gelten; aus dem Lesebuch werden außer mehreren historischen Abschnitten nur wenige Kapitel ausgewählt, wie Marcus εἰς ἑαυτόν und Theophrast, sodaß es fraglich erscheint, ob die Anschaffung des zweiten Teils des teuren Buches überhaupt gelohnt hat. Und so auch anderswo. An einer großen Anstalt hat man einen ernstlichen Versuch gemacht, den zweiten Teil in größerem Umfang zu bewältigen, ein Versuch, der nur bei den außerordentlich günstigen Voraussetzungen, unter denen das Lesebuch benutzt wurde, geglückt ist. Aber hier ist festgestellt, daß die Lektüre größerer Dialoge Platos, die auch Wilamowitz will, den Gebrauch des Lesebuchs stark einschränkt, abgesehen davon, daß es dringend einer Umarbeitung zu Schulzwecken bedarf. Denn die scharf pointierte, oft herabsetzende Art, mit der Wilamowitz die Schriftsteller einführt, ist unpädagogisch, die Erklärungen sind für Primaner zu hoch, die Einleitungen oft zu kurz, vor allem aber die Vokabelmenge so ungeheuerlich im Vergleich zu der jetzigen Praxis, daß sie die Vorbereitung der Schüler stark erschwert. Die Unterrichtsverwaltung müßte schon eine siebente Wochenstunde im Griechischen bewilligen, wenn diese Mehrforderungen aufgewogen sein sollten. Im übrigen hat das Buch mehrfach als Privatlektüre gedient und manchem leistungsfähigeren Schüler reiche Anregung gegeben, Anregung auch uns Lehrern, aber einen Ersatz für die bisherige Lektüre kann es nicht geben, und die Ausführungen des Herausgebers können uns nicht in der Beurteilung dessen, was der Jugend frommt, umstimmen. Ja, man könnte eine der paradoxen Aeußerungen, die Wilamowitz nach seiner Art in Bezug auf die Benützung von Uebersetzungen hingeworfen hat, dahin umkehren, daß gerade dieses Lesebuch, das auf den Inhalt mehr Wert legt als auf die Kunstform, sich ganz dazu eignet, in einer Uebersetzung auch von Realschulen benutzt zu werden. Wir aber können auf das Original nie und nirgend verzichten, wir können die Kunstform nicht hinter den Inhalt stellen, vor allem können wir jene verwirrende Buntheit des Inhalts nicht billigen, die die schwache Seite jeder Chrestomathie ist. Multum non multa, schärft auch der Königliche Erlaß ein, oder mit den Worten Heraklits, die Wilamowitz gern im Munde führt: *Πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει*, das Vielwissen

nährt nicht. Was sollen uns Euklid und Archimedes, Hippokrates und Diokles, die Theologen und die Geographen? Wir haben gar keine Zeit übrig, in den griechischen Stunden andere Wissenschaften zu treiben, haben aber nichts dagegen einzuwenden, wenn unsere mathematischen Kollegen die Kapitel aus Euklid oder die Theologen die Abschnitte aus den christlichen Schriftstellern mit den Schülern lesen. Unsere griechischen Stunden gehören der Geschichtsschreibung und Beredsamkeit, der Dichtung und Philosophie der Hellenen, durch die sie allein ein Anrecht haben, einen Ehrenplatz im Lehrplane des Gymnasiums einzunehmen. Alles andere ist, wie Cauer in seiner ersten Anzeige sagte, Kuchen, der gerne an die helleren Köpfe ausgeteilt wird, aber erst wenn sie von dem nahrhaften Brote genossen haben, das alle vertragen und das allen mundet.

Je unbestrittener diese Anschauungen unter Fachmännern sind, die ich nur deshalb abkürze, weil Sie ja heute schon vom griechischen Unterricht gehört haben, umsomehr fällt es auf, daß sich die schon mehrfach erwähnte „Monatschrift für höheres Schulwesen" hierzu in Widerspruch gesetzt hat. Es überraschte seiner Zeit die Kunde von der Begründung einer pädagogischen Zeitschrift; denn ein sehr lebhaftes Bedürfnis lag wohl nicht vor, den Mitteilungsdrang der Schulmänner auf pädagogisch-didaktischem Gebiete zu befördern. Uferlos dehnt sich die pädagogische Schriftstellerei in unsern Tagen, und man kann nicht sagen, daß sie gar so ertragreich sei. Aber freilich lag ja hier ein Unternehmen eigener Art vor, insofern zwei hervorragende Mitglieder des Schulregiments sich der Mühe der Redaktion unterzogen. Das verhieß reiche Belehrung. Und in der Tat hat die Zeitschrift, von der ein stattlicher Band bereits vorliegt, manch Erfreuliches und Anregendes gebracht. Im ersten Hefte des zweiten Jahrgangs unterzieht nun der eigentliche Leiter der Zeitschrift, Geheimrat Matthias, hier als einstiger Direktor des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums in guter Erinnerung, den Ertrag des ersten Jahrgangs einer zurückblickenden Kritik. Daß die Zeitschrift viel Mitarbeiter und viel Leser haben würde, war bei ihrem autoritativen Charakter zu erwarten; auch daß die Kritik ihr gegenüber schonender geübt wurde, als es sonst der Fall ist. Aber gerade die hohe Stellung des Schriftleiters im Schulregiment hatte Bedenken hervorgerufen, die auch heute noch nicht verschwunden sind. Man fragte sich und fragt sich noch heute, welche Geltung man der Auffassung dieses oder jenes Artikels beizulegen habe. Handelt es sich dabei nur um mehr oder minder subjektive Ergüsse der Mitarbeiter, die man ablehnen oder annehmen kann, oder um paraphrasierte Weisungen der höchsten Behörde, der man nachzukommen hat. Nun hat uns ja der Schriftleiter wiederholt versichert, daß volle Freiheit der Diskussion herrschen solle; er fügt freilich mahnend den etwas dunklen Satz hinzu: „Die Freiheit hat ja keinen andern Wert als den eines richtigen Gebrauchs". Machen wir also von dieser Freiheit wenigstens einen bescheidenen Gebrauch und wünschen wir mit Iphigenie: „Daß ich dem Mächtigen, was ihm gefällt, mit Wahrheit sagen möge."

Wenn man den ersten Jahrgang mustert, so kann kein Zweifel sein, daß den Realschulen der größere Anteil zugefallen ist. Sie der Gleichstellung würdig zu machen, ihnen möglichst viel Bildungsgehalt des Altertums zuzuführen ist ein

deutlich ausgesprochenes Ziel. Ich will dies Thema meinerseits nicht erörtern und mir den Kopf nicht darüber zerbrechen, woher die Zeit und die Arbeitskraft der vielgeplagten Realschüler kommen soll. Uns interessiert hier das Verhältnis der Monatschrift zum Gymnasium. Der Königliche Erlaß — nebenbei: die „Monatschrift" redet mit Unrecht von einem Kaiserlichen Erlaß, da bekanntlich die Schulverwaltung Landes-, nicht Reichssache ist — also der Erlaß hat doch auch den Gymnasien einen Gewinn zugedacht und spricht, wie wir schon sahen, davon, daß die Gleichstellung die Möglichkeit bieten wolle, die Eigenart einer jeden Schule kräftiger zu betonen. Was hat die „Monatschrift" zur Förderung dieses Zwecks beigetragen?

Abgesehen von einigen indifferenten Artikeln hat die „Monatschrift" nur 2 Themata aus dem besonderen Kreise des Gymnasiums behandelt, das Reformgymnasium und das griechische Lesebuch des Herrn v. Wilamowitz, sonst nichts. Es sind leider gerade die Themata, bei denen weite Kreise der Freunde des Gymnasiums entgegengesetzter Meinung sind. Und weiter: wie hat sich die „Monatschrift" zu unseren Bestrebungen gestellt, die Eigenart des Gymnasiums zu vertiefen? Durchaus ablehnend, man muß leider sagen: unfreundlich. Heft 7 brachte nicht weniger als drei Artikel, die sämtlich gegen Direktor Cauer gerichtet waren. Die beiden ersteren bekämpften seinen Bonner Vortrag. Was Cauer und wir mit ihm in Bonn erstrebten, ist nur eine Ausführung des Königl. Erlasses und sollte daher, meinen wir, in der Monatschrift Unterstützung, nicht Bekämpfung finden. Ich habe die Gegengründe in den „Neuen Jahrbüchern" mit leichter Mühe in nichts aufgelöst. Der dritte Artikel stammte aus der feineren Feder des Geheimrats Reinhardt und verteidigte das Reformgymnasium. Heft 8 enthielt an leitender Stelle einen Artikel des Wiener Universitätsprofessors v. Arnim, der meine bereits erwähnte Broschüre unsachlich und unfreundlich besprach. Herr v. Arnim war als Schüler des Herrn v. Wilamowitz und als Universitätslehrer am wenigsten berufen, in dieser Sache den Schiedsrichter zu spielen. Heft 10 zog sogar unseren ehrwürdigen Nestor, Geheimrat Wilhelm Schrader, vor die Schranken der Kritik, weil dieser sich mit der Gleichstellung nicht einverstanden erklärt hatte. Ich muß gestehen, daß ich unserem verehrten Ehrenmitglied in diesem Punkte nicht beistimmen kann; ich hätte aber wohl gewünscht, daß der Oberstudiendirektor des Kadettenkorps sich und uns seine Kritik geschenkt hätte. Den Meister sollte doch niemand meistern wollen.

So der Tatbestand, der um so auffälliger ist, als sonst die Polemik in der „Monatschrift" eine verschwindend kleine Rolle spielt. Selbst die Rezensionen nehmen fast durchweg eine wohlwollend höfliche Form an, sodaß man meint, auf dem Parkett einherzugleiten. Es muß sich nur nicht um den Gymnasialverein und um die Lehrer des Griechischen handeln. Das zeigte sich auch auf dem Casseler Tage, dessen Verhandlungen eine auffällig schroffe Ansprache des Geheimrats Matthias unterbrach: daß das Griechische bedroht gewesen sei, hätte das Gymnasium durch die Art, wie dieser Unterricht vielfach betrieben sei, verschuldet. „Hüten Sie sich in dieser Beziehung vor Mißgriffen!" Und weiter im

zweiten Hefte der „Monatschrift", wo ein Mitarbeiter[1]) bedauert, daß das Griechische nicht hinaufgeschoben sei: „Wie oft wird mancher im Interesse des Gymnasiums noch bedauern, daß es nicht geschehen ist. Und dann der Anfang des griechischen Unterrichts unter den Strahlen der Sonne Homers. Wie würde das den Betrieb dieser Sprache belebt haben!"

Ich weiß nicht, ob „die Sonne Homers" das Erlernen der Deklinationen und Konjugationen verschönt hätte. Andere werden es einen Mißbrauch des größten Dichters nennen. Und bedauern werden wir wahrlich die Ergebnisse der Junikonferenz und die Lehrpläne von 1901 so wenig, daß wir vielmehr als Verteidiger der Königlichen Schulpolitik gegen einen hohen Beamten der Königlichen Unterrichtsverwaltung in die Schranken treten. Wir müssen es auch bezweifeln, daß die Gründe für die einstige Bedrohung des griechischen Unterrichts so an der Oberfläche liegen. Sollte wirklich der griechische Unterricht so erbärmlich gewesen sein, während es in allen anderen Fächern, an allen anderen Schulen gut gestanden hat? Ein Beweis ist nicht erbracht worden.

Sie sehen, das sind Sorgen, die nicht so leicht weggescheucht werden können, wie die Angriffe beliebiger Artikelschreiber. Um so mehr freue ich mich, am Schluß einen freundlichen Blick in die Zukunft eröffnen zu können, und zwar durch Hinweis auf die Erklärungen des Herrn Unterrichtsministers und seines Stellvertreters in den beiden Häusern des Landtages. „Der Gymnasiallehrplan ist nach der humanistischen Seite nicht weiter abgebröckelt, sondern sogar verstärkt worden, und das war auch von Anfang an ein Hauptziel der ganzen Schulreform: die Erhaltung und Kräftigung unseres humanistischen Gymnasiums." So äußerte sich, wie ich schon einmal anführte, Ministerialdirektor Althoff im Abgeordnetenhause am 12. März, und ebenso im Herrenhause am 3. April: „Ich kann auch hier nur dringend bitten, nachdem wir zwei Schulreformen und zwei oder noch mehr Schulkonferenzen in den letzten zehn Jahren gehabt haben, daß die Herren nun einmal unsere Schulen etwas in Ruhe gedeihen lassen." Und anderswo: „die Angelegenheit der Reformanstalten" ist „ein Versuch, über den wir erst in zehn oder fünfzehn Jahren abschließend urteilen können." „Ich möchte also wirklich, in Erinnerung an ein altes Wort Solons, der bekanntlich auch längere Ruhe für die Bewährung seiner Reform haben wollte, daß wir uns auf ein Reproducatur nach 10 Jahren verständigen." Und der Herr Minister: „Ich würde die Hand dazu nicht bieten können, daß irgend eine Einheitsschule eingeführt würde. Sie mag für die unteren Klassen und für einzelne Schüler Vorteile haben; im allgemeinen aber würde eine derartige Schablonisierung wesentliche Nachteile bringen und zu einer Art Kirchhofsruhe führen, die der bewährten Ausgestaltung unserer höheren Unterrichtsanstalten gegenüber etwas sehr Minderwertiges darstellen würde."

---

1) Peter Corssen in einer im übrigen sehr verständigen, Vorzüge und Schwächen gerecht abwägenden Anzeige des Griechischen Lesebuchs. Im Besonderen verdient die feine Art Anerkennung, wie er die seltsamen Widersprüche in Wilamowitz' Haltung dem griechischen Unterricht gegenüber psychologisch zu erklären und zu vermitteln weiß. Aly.

Ich habe dem nichts hinzuzufügen. Wir stehen auf dem nämlichen Boden wie der Herr Unterrichtsminister und sein Stellvertreter, auf dem Boden des Königlichen Erlasses und dürfen alle Sorgen hinter uns werfen. Aber Wünsche dürfen wir vielleicht äußern. Wir bitten nicht um besondere Gunst, um auszeichnende Pflege, wir bitten nur um die justitia distributiva, die ausgleichende Gerechtigkeit, die von je der schönste Schmuck der preußischen Krone war. Wir bitten um Luft und Licht für unser Gymnasium, d. h. um die Erlaubnis, seine Eigenart kräftiger betonen und vertiefen zu dürfen. Wir bitten um Erhaltung des Königsfriedens, soweit das in der Macht der Unterrichtsverwaltung liegt. Hier weist sich der „Monatschrift" ein schönes Ziel, wenn sie gleichmäßig darüber wacht, daß dieser Frieden nicht in frivoler Weise gestört wird. Und ebenso könnte sie es sich wohl zur Aufgabe wählen, dafür zu sorgen, daß der Wettbewerb der drei Unterrichtsanstalten lauter sei und bleibe. Es liegt in der menschlichen Natur, daß Konkurrenz oft ausartet. Hier könnte ein kühlender Wasserstrahl gewisse Heißsporne wohltätig erfrischen. Wir haben volles Vertrauen zu der Leitung unserer Unterrichtsverwaltung; möchte dies Vertrauen erwidert werden. Von unserer Pflichttreue und Hingebung spricht der Königliche Erlaß mit ehrenden Worten. So lasse man denn uns in unserem Bezirke wirken und schaffen und billige uns soviel Freiheit zu, als nur irgend möglich ist. Wir glauben an die dauernde Segenswirkung des hellenischen Geistes für unsre Nation. Das Volk Lessings, Schillers, Goethes ist ohne direkte Verbindung mit Hellas ja gar nicht denkbar. Und so wollen wir frisch bei der Arbeit bleiben, im festen Glauben an unsere Mission, und in diesem Zeichen werden wir siegen!

Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes des Allgemeinen deutschen Gymnasialvereins.[1])

Am 24. Mai hielt in der Tonhalle zu Düsseldorf der Niederrheinische Zweigverband des Gymnasialvereins seine zweite Hauptversammlung ab. Der Vorsitzende Herr Joh. Wilh. Simons (Elberfeld) eröffnete 11¼ Uhr die Verhandlungen, indem er zunächst im Namen des Vorstands die zahlreich Erschienenen, insbesondere die Herren Landgerichts-Präsident Schmitz, Mitglied des Abgeordneten-Hauses, und Geh. Rat Direktor Reinhardt (Frankfurt) sowie die Damen begrüßte. Direktor Cauer übermittelte die Grüße einiger Herren, die zu ihrem Bedauern an der Teilnahme verhindert waren, des Geh. Rats Prof. Jäger, des Reichstagsabgeordneten Kirsch und des Prof. Löschke aus Bonn.

Zunächst sprach Prof. Martens (Elberfeld) über das Thema: Sollen wir aufhören, Griechisch zu lernen, und statt dessen Uebersetzungen lesen?

Redner knüpfte an ein Wort Treitschkes an, der schon die erste Verkürzung des griechischen Unterrichts im Jahre 1882 einen Mißgriff genannt habe, der recht bald wieder zurückgenommen werden müsse. Heute will man den grie-

1) Obiger Bericht wird zum größten Teil dem Herrn Gymnasialoberlehrer Kraushaar in Elberfeld, derzeitigem Schriftführer des Niederrheinischen Zweigverbandes, verdankt.

chischen Sprachunterricht womöglich ganz verbannen und sucht hierfür Stimmung zu machen mit der Behauptung: eine wirksame Einführung in die griechische Kulturwelt lasse sich auch durch Lesen von Uebersetzungen erreichen; ja, die fremde Sprache hindere geradezu das Eindringen in die Sache. Der Vortragende bekämpfte diese Ansicht entschieden: niemals sei die Uebersetzung ein Aequivalent für das Original, wo es sich nicht um rein stoffliche Mitteilungen handle. Zur Erläuterung wurden Schlegels Shakespeare und Luthers Bibelübersetzung herangezogen. Und wer zu verständnisvoller Teilnahme an wissenschaftlicher Arbeit vorbereitet werden solle, müsse zu den Quellen unserer historischen Kenntnis geführt werden. In besonders hohem Grade aber treffe die Unentbehrlichkeit der Sprachkenntnisse für das volle Verständnis der literarischen Werke bei der altgriechischen Literatur zu. Daß ein Genius wie Schiller ohne genauere Kenntnis des griechischen Idioms so tief in den griechischen Geist eindringen konnte, sei eine Ausnahme, durch welche die Regel bestätigt werde. An einzelnen Beispielen wurde gezeigt, wie viel Unübersetzbares es im Griechischen giebt und wie gerade dieses Unübersetzbare oft das Charakteristische und besonders Anziehende ist. Eine eingehende Würdigung der einzelnen schriftstellerischen Persönlichkeiten sei vollends nur durch Kenntnis des Originals ihrer Werke zu erreichen. „Lerne Griechisch, lieber Leser, und wirf meine Uebersetzung ins Feuer", rief Stolberg aus, als er Hektors Begegnung mit Andromache übersetzt hatte. Eine leidlich richtige Vorstellung von einem Literaturwerk werde durch Uebersetzung nur demjenigen zu teil, der ähnliche Werke im Original kennen gelernt, wie auch eine der Wirklichkeit entsprechende Vorstellung einer Landschaft durch ein Bild nur denen entstehe, denen einmal vergönnt gewesen sei, einen unmittelbaren Eindruck von dem dargestellten Lande zu empfangen. Auch ein tieferes Eindringen in die Kunst der Hellenen setze Bekanntschaft mit dem größten Kunstwerk des griechischen Geistes, der Sprache, voraus. — Professor Martens schloß mit dem Ausdruck des Bedauerns darüber, daß an Kenntnis griechischer Originalwerke das heutige Gymnasium den Schülern weniger vermittele, als das frühere. Um so mehr solle man dies wenige hochhalten als ein Stück wertvoller Ausrüstung fürs ganze Leben. Und berechtigt sei doch nach Gleichstellung der drei höheren Schulgattungen die Hoffnung, daß noch einmal Treitschkes Wunsch sich erfüllen und das Griechische wieder eine Verstärkung erfahren werde.

Für die gehaltvollen Ausführungen sprach der Vorsitzende den Dank der Versammlung aus. Der Wunsch des Direktor Evers (Barmen), der Vortrag möge vollständig gedruckt werden, fand allseitige Zustimmung.[1]) Prof. Volkmann (Düsseldorf) warf die Frage auf, wie ein Jahrzehnt lang die Meinung der Regierung, „eine gute Uebersetzung sei die beste Erklärung," ohne Widerspruch habe hingenommen werden können. Direktor Evers bemerkte, die Lehrpläne meinten damit sicherlich eine in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern gewonnene Uebersetzung, nicht eine gedruckt vorliegende, möge sie noch so gut sein.

Es folgte der oben abgedruckte Vortrag von Direktor Aly, der ebenfalls mit reichem Beifall aufgenommen wurde, an den sich aber auch eine lebhafte Debatte anschloß. Geh. Rat Direktor Reinhardt betonte zunächst, daß er und sein Kollegium sich in den Kernpunkten eins wüßten mit den Anhängern des Humanistischen Gymnasiums. Er ging des weiteren auf die Vorgeschichte des Reformgymnasiums ein: es sei nicht gleichsam zufällig aus den Wünschen von Verwaltungsbeamten heraus entstanden, sondern notwendig erwachsen aus Bedürfnissen und Anschauungen, die schon von Comenius, Schleiermacher und Herder und in unsern Tagen auf der ersten Berliner Konferenz von Ostendorf

1) Er wird in den „Preußischen Jahrbüchern" erfüllt werden.

und Bonitz vertreten seien. Die Berechtigung des leitenden Gedankens, die Knaben, die Beruf und Bildungsgang später weit auseinanderführt, möglichst lange zusammen zu erziehen, die Wahl des Bildungsweges hinauszuschieben, könne niemand bestreiten. Würden durch die Zeitströmung viele von der humanistischen Bildung abgezogen, so gelte es, den Rest, den solche Auslese uns lasse, mit um so freudigerer Begeisterung dafür zu erfüllen. Hege er die Hoffnung, dies gelinge am Reformgymnasium, so müsse er der Auffassung, als seien die Vorbedingungen in Frankfurt besonders günstig, entschieden entgegentreten: dort seien sie auch nur Durchschnittsmenschen. Bei den Versetzungen herrsche Milde, nicht um durch günstige Erfolge zu blenden, sondern um den Nachweis zu erbringen, daß auch mit einem guten Teil schwächerer Schüler der Lehrplan sich durchführen lasse. Weder als Verfechter des Reformgedankens, noch in seiner Stellung als „Beirat" der Regierung erstrebe er eine gewaltsame, rasche Verbreitung der Reformschulen. Daß ein Versuch damit noch an einigen andern Orten gemacht werde, dafür müsse er allerdings eintreten, um die Lebensfähigkeit dieser Schulen zu erweisen, auch wo die angeblich so günstigen Verhältnisse Frankfurts nicht vorlägen. Sachliche Gegnerschaft könne er durchaus verstehen. Der Geist erbaue sich sein Haus, damit aber zugleich sein Gefängnis; von seiner Grundanschauung aus stellten sich jedem die gleichen Dinge anders dar. Insofern sei das ἄνθρωπος μέτρον ἁπάντων berechtigt, und es gelte zu verstehen, wie es der andre meine. Er selbst sei 16 Jahre lang Direktor eines Gymnasiums alten Stiles gewesen und habe während der Umwandlung beide Systeme neben einander geleitet; so stehe ihm für einen Vergleich manche Erfahrung zur Seite, die sonst nicht in dem Umfange gemacht sein könne. Darauf gestützt könne er behaupten, daß im Griechischen auch mit schwachen Klassen bei dem neuen System mehr erreicht werde, als früher. Das liege an der Konzentration der Fächer, wie sie ja auch Cauer als notwendig ansehe; es könne so eine größere Fülle des Materials bewältigt werden. Auch die für die Mathematik bei dem Reformlehrplan gehegten Bedenken seien unbegründet. Das Urteil Vogts in der bekannten Abhandlung beruhe nicht auf praktischer Erfahrung; dieser habe nämlich nur ein Jahr lang in IV unterrichtet, und zwar in einer besonders schwachen Klasse. Die jetzigen Mathematiker in Frankfurt hätten gar nichts gegen den Plan einzuwenden, ebensowenig Vogts Schwager, der Direktor eines Reformgymnasiums (des Gymnasiums und Realgymnasiums zum heiligen Geist) in Breslau, ein vortrefflicher Mathematiker. Ersatz für den Verlust der Mathematik auf der Oberstufe biete die kräftigere Grundlage auf der Mittelstufe, wo übrigens weit weniger als beim alten Gymnasium von einer Ueberbürdung die Rede sein könne. So stehe es mit den Erfahrungen, die man bisher in Frankfurt gemacht habe. — Daß bei den Beratungen der Freunde der Reform in Cassel viel von Bedenken und Mängeln die Rede gewesen, sei doch nicht zu verwundern; man sei ja doch zusammen gekommen, eben um die bisher beobachteten Schwierigkeiten zu erörtern. In der grundsätzlichen Stellungnahme für das Reformsystem sei man einig gewesen. Das sei zum Ausdruck gekommen, auch ohne daß man Resolutionen gefaßt habe.

Dr. Wiesenthal (Barmen) kam auf die von beiden Referenten geäußerten Wünsche für das Organ des Gymnasialvereins zurück. Auch er befürworte ganz entschieden, daß „das human. Gymn." häufiger erscheine und mehr Beiträge bringe, die das Verständnis für unsere Sache in weitere Kreise zu tragen vermöchten. Er habe sich mit den Herausgebern schon in Verbindung gesetzt, und Geh. Rat Jäger habe sich zu dem Plane freundlich zustimmend geäußert.

Dr. Bruhn (Goethe-Gymnasium in Frankfurt) trat den Angriffen auf Wilamowitz entgegen. Ueber die Wahl des Stoffes müsse man einem solchen

Manne ein Urteil zugestehen, auch wenn er nicht Pädagog sei. Ueber die Grundanschauung, die Wilamowitz über den Zweck des griech. Unterrichts hege, zu streiten, sei hier nicht der Ort. Man könne sehr wohl das Lesebuch benutzen, ohne gerade die Vorschläge für den Lehrplan, besonders den Beginn mit Homer, anzunehmen. Uebrigens solle es ja nach des Verfassers Absichten nicht etwa ganz gelesen werden. Es arbeite jedenfalls erfolgreich der Engherzigkeit entgegen, mit der früher oft die Auswahl der Lektüre aufgezwungen worden sei. — Bruhn hob endlich nachdrücklich die Vorteile der am Goethe-Gymnasium geschaffenen einheitlichen Satzlehre hervor, die allerdings an einem Gymnasium alten Stiles ebensowohl zu Grunde gelegt werden könne.

Direktor Cauer (Düsseldorf) stimmt dem Vorredner darin bei, daß eine Erweiterung des für die griechische Lektüre in betracht kommenden Schriftenkreises erwünscht gewesen sei; doch habe hierin Wilamowitz nicht den ersten Schritt getan, da es ja von Bruhn selber ein Lesebuch für O. II gebe, das eine reiche Auswahl biete. Dann wandte sich der Redner gegen die Ansicht Reinhardts, daß durch den gemeinsamen Unterbau solche Schüler, die nur das Einjährigenrecht zu erlangen wünschten oder ihrer Begabung nach nur dies erlangen könnten, vom Gymnasium ferngehalten würden. Dies gelinge auch am Reformgymnasium nicht völlig, wie Tatsachen bewiesen; das einzige Mittel hierzu sei, daß man den Vollanstalten die Befugnis nehme, anders als in dem Reifezeugnis die Berechtigung zum einjährigen Dienste zu erteilen, eine energische Maßregel, die im Jahre 1890 von Albrecht, Kropatschek u. A. gefordert worden sei und immer wieder in Erinnerung gebracht werden müsse, wenn auch im Augenblick kaum Aussicht sei, daß man sich an leitender Stelle dazu entschließen werde. Darin habe Reinhardt aber recht, daß durch die Vereinigung gymnasialer und realistischer Klassen auf gemeinsamer Unterstufe die Möglichkeit geschaffen werde, für die Gymnasialklassen die Geeignetsten auszulesen; in Kassel habe Direktor Lambeck dies ganz offen als eine Scheidung der Schafe von den Böcken bezeichnet. Hoffentlich werde diese Offenheit die Wirkung haben, den neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Freunden der Reformschulen die Augen darüber zu öffnen, daß auch für das lateinlose Schulwesen die Verschmelzung verschiedener Schulformen in einen Organismus durchaus nicht vorteilhaft sei. Die Oberrealschule verdiene eine würdigere Aufgabe als die, solche Schüler aufzunehmen, die zur Erlernung des Lateinischen nicht begabt genug seien. Redner empfahl dringend das Studium der jetzt endlich gedruckten Protokolle über die Kasseler Versammlung, aus denen man sehen werde, daß Lambeck mit seiner so schroff formulierten Ansicht nicht etwa allein stehe; auch Direktor Schlee (Altona) habe, nur in etwas milderer Form, dasselbe gesagt. — Sodann ging Redner auf die (für den Gymnasialverein natürlich wichtigeren) Gefahren ein, die der humanistischen Bildung von dem Reformgymnasium drohen. Er bekämpfe nicht den an einzelnen Stellen unternommenen Versuch, wohl aber das Bestreben, die neue Schulform durch amtlichen Druck zu verbreiten, wie dies neuerdings in Darmstadt geschehen zu sein scheine. Das Verlangen nach Reformanstalten beruhe beim Publikum und bei städtischen Verwaltungen in der Regel auf der Ansicht, daß durch ihren Lehrplan die Ansprüche in den alten Sprachen vermindert würden. Für Frankfurt treffe das freilich nicht zu; aber dort habe man Ausnahmeverhältnisse. Und selbst wenn, was unmöglich sei, gleich günstige Bedingungen in bezug auf Lehrer und Schüler überall geschaffen werden könnten, so würde die allgemeine Durchführung dennoch der Anfang zur Verkürzung nicht nur, sondern zur Vernichtung der humanistischen Bildung sein. Denn die gegenwärtige Beschränkung von Geschichte und exakten Wissenschaften in den oberen Klassen des Reformgymnasiums werde von den Vertretern dieser Fächer nicht lange ertragen werden, sondern man werde ihr auf Kosten der alten Sprachen wieder abhelfen, wie dies ja in

Kassel schon gefordert und auch von Reinhardt, für den Fall daß es sich als notwendig herausstellen sollte, zugestanden worden sei. (Da hier von Geheimerat Reinhardt Einspruch erfolgte, so verlas Redner aus dem Liermann'schen Protokoll S. 49 die Worte, in denen der Vorsitzende der Kasseler Versammlung eine Revision auch des Reformgymnasiallehrplanes zu Gunsten der Mathematik in Aussicht gestellt hatte.) Ferner, so führte Redner aus, sei die Entlassung der Einjährigen mit einem Jahre Griechisch etwas so widersinniges, daß man sehr bald, und zwar mit innerer Konsequenz, dazu übergehen werde, das Griechische entweder nach O. II weiter hinauszuschieben oder fakultativ zu machen. Diese Gefahr bestehe nicht blos, wie man ihm vorgeworfen habe, in seiner Phantasie, sondern sei in Wirklichkeit bereits sehr nahe gerückt. Der eifrigste Freund des Reformgymnasiums in der Unterrichtsverwaltung, Herr Geheimerat Matthias, empfehle dessen Lehrplan im ausdrücklichen Hinblick auf den weiteren Erfolg, daß Griechisch ein wahlfreies, mit Englisch alternierendes Fach werden solle. Einem aus der Versammlung geäußerten Wunsche folgend las Direktor Cauer die betreffenden Sätze aus einem von Geheimerat Matthias im Jahre 1900 erstatteten Gutachten vor, das im Anhang zu den Verhandlungen der Junikonferenz gedruckt ist.

Prof. Martens gab seiner Freude Ausdruck über die Aussichten, die Dr. Wiesenthal habe eröffnen können. — Wilamowitz sei man für sein Buch sicher großen Dank schuldig, wenn auch das Ergebnis des am Elberfelder Gymnasium damit angestellten Versuches nicht etwa eine beifällige Aufnahme des Buches in seiner jetzigen Gestalt sei. Leider hätten wohl die pädagogischen Mitarbeiter zu wenig Einfluß auf den Herausgeber gehabt, so daß es nicht praktisch genug geworden sei. Er verspreche sich viel von einer Teilung in 2 Stufen, so daß ein erster Teil das für die Schule Brauchbare zusammenfasse, während der zweite den Rest für das spätere Privatstudium biete.

Direktor Schwertzell (Solingen), Vertreter eines Gymnasiums, wo das Frankfurter System in Durchführung begriffen sei, wies noch einmal auf die großen pädagogischen und sozialen Vorzüge des Systems hin. Sie seien so groß, daß selbst beträchtliche Schwierigkeiten nicht in Frage kommen dürften; solche würden auch je länger je mehr überwunden werden. Die größere Freudigkeit, die ältere Schüler den neuen Aufgaben entgegenbrächten, werde nicht genügend gewürdigt. Von einer Schädigung des deutschen Unterrichts durch grammat. Betrieb könne nicht die Rede sein, da die Entwicklung der grammat. Grundbegriffe an einer Fremdsprache, dem Französischen, erfolge. Die für den Betrieb der Geschichte und Mathematik aufgeworfenen Bedenken seien übertrieben und die entgegenstehenden Vorteile durch die Verstärkung auf der Mittelstufe würden unterschätzt. Dem Ansturm gegen den griechischen Unterricht werde man schon widerstehen können. Durch seinen Namen „Reformgymnasium" sei das Frankfurter System leider mit Bestrebungen verquickt, die ganz andre Ziele verfolgten. Verkappte Feinde der humanistischen Bildung werde man abzuschütteln wissen. Der Gymnasialverein werde sich hoffentlich nicht in einen Kampf gegen die Anhänger des Frankfurter Systems drängen lassen.

Obl. Dr. Riepmann (Düsseldorf) hielt das Hinausschieben des latein. und griech. Unterrichts für bedenklich; ohne Pauken, das dem Sextaner Freude mache, für das der Untersekundaner nun einmal schwer zu haben sei, könne man die Formenlehre der alten Sprachen nicht beibringen. Auch glaube er kaum, daß die Mathematiker die Schädigung ihres Faches auf der Oberstufe auf die Dauer hinnehmen würden.

Direktor Reinhardt nahm sodann Geh. Rat Matthias gegen die Annahme in Schutz, er gehe darauf aus, den griech. Unterricht fakultativ zu machen. Matthias habe sich nur davon überzeugt, daß das Reformsystem geeignet sei, die

Angriffe vom Gymnasium abzulenken und so die humanistische Bildung zu erhalten; er sei nicht ein Gegner, sondern ein begeisterter Freund des griech. Unterrichts. Die Unterstützung von so geistvollen Männern wie Matthias und Wilamowitz sei doch aufs freudigste zu begrüßen. Starres Festhalten am Alten, nicht ruhige, besonnene Reform pflege Revolutionen herbeizuführen. Wenn die Realanstalten in kleinen und mittleren Städten sich, wie vorauszusehen, weiter mehrten, so würde ja schließlich die humanistische Bildung ein Vorrecht der großen Städte; dieser Gefahr könne überhaupt nur durch Einführung gemeinsamen Unterbaus vorgebeugt werden.

Prof. Volkmann (Düsseldorf) wies nachträglich die Deutung zurück, die Direktor Evers seiner Bemerkung über den Wert einer guten Uebersetzung gegeben habe; selbstverständlich habe auch er nur an die mit den Schülern erarbeitete Uebersetzung gedacht. Auf diese sei früher zu großes Gewicht gelegt worden.

Folgende von Direktor Cauer eingebrachte **Resolution** wurde hierauf einstimmig angenommen:

„Der niederrheinische Zweigverband des Allgemeinen Deutschen Gymnasialvereins, in Düsseldorf am 24. Mai 1903 zu seiner zweiten Hauptversammlung vereinigt, begrüßt mit Genugtuung die beruhigenden Erklärungen, die jüngst im preußischen Herrenhause von den beiden höchsten Vertretern der Unterrichtsverwaltung abgegeben worden sind, und spricht die Erwartung aus, daß es nunmehr dem Gymnasium vergönnt sein werde, sich in stetiger Arbeit seiner Eigenart gemäß zu entwickeln und die üblen Nachwirkungen des Jahrzehntes 1891—1901 mehr und mehr zu überwinden."

In seinem Schlußwort präzisierte Direktor Aly seinen Standpunkt: er wolle nicht das Reformgymnasium aus der Welt schaffen, auch Versuche mit Wilamowitz' Lesebuch nicht unterdrückt wissen; er wehre sich nur gegen dessen gewaltsame Einführung, wie gegen die gewaltsame Verbreitung des Frankfurter Systems. Ruhige, organische Entwicklung sei, was er verlange.

Mit einem kurzen Geschäftsbericht des Vorsitzenden wurden die Verhandlungen geschlossen.

Bei dem folgenden gemeinsamen Mahl feierte der Vorsitzende, Herr J. W. Simons, die beiden Redner des Tages, Aly und Martens; Direktor Aly antwortete mit einem Hoch auf den Niederrheinischen Zweigverband des Gymnasialvereins und auf dessen Vorsitzenden. Direktor Cauer dankte dem „ritterlichen Gegner", Geheimerat Reinhardt, für sein Kommen und verglich die Episode des Schulkampfes, die man soeben erlebt habe, mit der bekannten, von Kritikern vielfach als Interpolation angefochtenen Stelle der Ilias, wo Hektor und Aias, sonst blutige Feinde, einen Waffengang wie ein harmloses Turnier beenden. Daß so freundliches Begegnen inmitten ernster Gegensätze möglich sei, habe Reinhardt durch die Tat bewiesen, und so rufe er ihm zum Abschied die Worte zu, die dort der eine der beiden Helden an den andern richte: *Νῦν μὲν παυσώμεσθα μάχης καὶ δηιοτῆτος — σήμερον· ἤτερον αὖτε μαχεσσάμεθ'. εἰς ὅ κε δαίμων ἄμμε διακρίνῃ, δώῃ δ' ἑτέροισί γε νίκην.* Reinhardt dankte in liebenswürdigen Worten, die in ein Hoch auf das schöne Rheinland ausklangen; noch manche andere muntere Rede gab der durch die inhaltreichen Verhandlungen des Vormittags erhöhten Stimmung zugleich Ausdruck und Anregung.

Ein Nachwort zu den Düsseldorfer Verhandlungen.

Wer der Debatte beigewohnt hat, die am 24. Mai in Düsseldorf über das Reformgymnasium geführt worden ist, kann kaum anders als einen angenehmen Eindruck davon mitgenommen haben. Nicht nur persönlich begegnete man sich mit Achtung, sondern auch das Verwandte mancher Grundanschauungen, die gemeinsame Liebe zum Altertum und der aus ihm geschöpften Denkweise trat deutlicher als sonst hervor. Wiederholt war von unserer Seite her das Reformgymnasium als der gefährlichste Feind der klassischen Bildung bezeichnet worden, weil es den Kampf gegen sie mit dem Scheine der Fürsorge für ihre Erhaltung umgebe. Dem gegenüber ließ Reinhardts Auftreten keinen Zweifel, daß er jedenfalls und die Seinen diese Fürsorge ernsthaft meinen, daß sie sich im Glauben an die erziehende Kraft von Griechen und Römern mit uns Anhängern des alten Gymnasiums innerlich verbunden fühlen. „Wir hängen uns ja an ihre Rockschöße; schütteln Sie uns doch nicht ab!" so rief er scherzend aus. Wer könnte solchem Rufe widerstehen? Wer von uns sollte sich nicht freuen, in einer Zeit, wo die Verächter der Griechen immer noch und immer wieder laut ihr Wesen treiben, so begeisterte, feinsinnige und arbeitskräftige Männer, wie die Philologen des Goethe-Gymnasiums sind, zu Bundesgenossen zu haben? Und doch — es tritt ein stygischer Schatten mächtig zwischen uns und sie. So lange sie die Verbindung mit Friedrich Lange, Holzmüller, Lentz, mit der ganzen antigymnasialen Gruppe innerhalb der Reformpartei nicht aufgeben, können sie kein volles Vertrauen auf unsrer Seite gewinnen. Ueber Dresden und seinen Oberbürgermeister sich zu äußern, lehnte Reinhardt lächelnd ab; wirksamer wäre es gewesen, wenn er nicht die Besprechung des dortigen Vorgehens, sondern dieses Vorgehen selbst abgelehnt hätte. So lange er das nicht tut, wird er den Einwand stehen lassen müssen, daß er die Einführung des Reformlehrplanes auch da gut heißt, wo sie in der ausgesprochenen Absicht erfolgt, den alten Sprachen Abbruch zu tun.

Möglich wäre es ja, daß der Düsseldorfer Tag mittelbar den Erfolg hätte, hier eine reinliche Scheidung zu vollziehen, daß man sich entschlösse, die offene Wunde, die in Kassel Reinhardt — *ἰὼς τ' ἐκτάμνων ἐπί τ' ἤπια φάρμακα πάσσων* — zu heilen bemüht war, vielmehr als kräftigen Schnitt hindurchzuführen. Das wäre eine ganz neue Wendung im schulpolitischen Ringen, die auch den Kämpfern auf unserer Seite die Pflicht einer neuen, geänderten Stellungnahme auferlegen würde. Einstweilen aber wird es wohl dabei bleiben müssen, daß, wer sich die Mitwirkung entschiedener Gegner des Gymnasiums, wenn auch nur äußerlich und zum Zwecke der Vermehrung des eignen Besitzstandes, gefallen läßt, nicht der Freund derer sein kann, die für das Gymnasium kämpfen. Dieser Gegensatz hindert allerdings nicht, daß man sich gegenseitig zu verstehen und in dem freundlichen Sinne, in dem Reinhardts Teilnahme an der hiesigen Diskussion gemeint war und empfunden wurde, die Gründe des anderen auch da zu würdigen sucht, wo man ihnen widerspricht. Die Kürze der Zeit hat mir neulich die Möglichkeit genommen, ein zweites Mal ums Wort zu bitten; so mag denn, was ich im Anschluß an Reinhardts zweite Rede sowie an die Ausführungen des Herrn Direktor Schwertzell zu sagen gehabt hätte, hier nachträglich entwickelt werden.

Das Wirksamste, was Reinhardt zu Gunsten des gemeinsamen Unterbaues vorbrachte, war, daß er an die Jugend der kleinen Städte erinnerte, in denen blos eine höhere Schule besteht und es hoffentlich — zu diesem Wunsche hatte sich auch Aly bekannt — mehr und mehr dahin kommen wird, daß diese eine Anstalt eine lateinlose Realschule ist. Die kleinen Städte mit ihrer ländlichen Umgebung stellen gerade ein besonders wertvolles Kontingent zu dem Nachwuchs der studierten Berufe; den Knaben aber, die aus diesen Kreisen

kommen, wird der Zugang zu einer wissenschaftlichen Vorbereitung wesentlich erleichtert, wenn sie drei Jahre länger zu Hause bleiben können und dann für den Beginn des Lateinischen immer noch zurecht kommen. Dies ist wirklich etwas, obwohl auch so noch nicht jeder Wunsch befriedigt wird; denn in dem an sich erwünschten nicht-großstädtischen „Ersatz" bilden das willkommenste, weil im Grunde tüchtigste Element die Jungen vom eigentlichen Lande, Söhne von Pfarrern, Landärzten, Gutspächtern, Bauern: und für diese würde es auch künftig nicht möglich sein, die Anfänge des höheren Schulunterrichtes daheim zu beschaffen. Doch mit dieser Einschränkung kann man das Argument gelten lassen, um so mehr, weil auf diese Weise die Bereitwilligkeit mancher kleinen Städte erhöht werden würde, ein künstlich aufrechterhaltenes Gymnasium in eine lebensfähige Realschule zu verwandeln. Aber dem Bedürfnis der Schüler, die von dort kommen, wird vollkommen genügt, wenn es in jeder Provinz — als Ausnahme — zwei oder drei Gymnasien gibt, die das Lateinische erst in Untertertia anfangen. Die Rücksicht auf die Kleinstädter darf doch nicht so weit gehen, daß von ihr aus nun die gesamte Organisation des höheren Schulwesens bestimmt würde. Für diese müssen innere Gründe, muß die Frage, wie der Lehrgang am naturgemäßesten gestaltet, ihm die nachhaltigste Wirkung gesichert werde, das Entscheidende bleiben.

Ehe ich mich dieser Seite der Sache zuwende, darf ich mit Freude erwähnen, daß Reinhardt im Zusammenhange des über den vorigen Punkt Gesagten eine sehr wichtige, leider meist nicht anerkannte oder nicht beherzigte Wahrheit angedeutet hat. Nicht „die Begabteren" wünscht er, durch Erleichterung des Ueberganges, ins Gymnasium hereinzuziehen, sondern „die Willigen", die eine für das Altertum und seine Geistesschätze empfängliche Stimmung aus dem Elternhause mitbringen, denen das ganze Milieu, in dem sie bis dahin aufgewachsen sind, diese Richtung anweise. Also ist es auch seine Ansicht, daß bei der Wahl des Lehrganges, den ein Knabe durchmachen soll, die Denkweise und Lebensanschauung der Eltern schwerer ins Gewicht fällt und ins Gewicht fallen soll als die besondre Art der Begabung des Knaben selbst, in bezug auf die es ja in der Tat eine Naivetät ist zu glauben, daß sie sich in einem Alter von 12 oder 13 Jahren mit vollkommener Sicherheit erkennen lasse. Wer nun aber hierin der nüchterneren Einsicht, für die wir uns fortan auf Reinhardt berufen können, huldigt, für den fällt dasjenige Moment fort, das sonst immer am lebhaftesten für den gemeinsamen Unterbau geltend gemacht wird: die Hoffnung, daß es auf diese Weise gelingen müsse, jedem einzelnen die Art von Bildung schon im Knabenalter angedeihen zu lassen, die seiner persönlichen Geistesart am besten entspreche.

Der Betrachtung des neuen Lehrplanes nach seiner inneren Beschaffenheit war ein großer Teil der Reinhardt'schen Rede gewidmet. Interessant und gewiß für manche Hörer neu war sein Rückblick auf die Vorgeschichte: wie schon Schleiermacher, Herder, ja Comenius dafür eingetreten seien, daß mit dem Französischen statt mit dem Lateinischen begonnen werde. Nur darf man fragen: wenn trotz so namhafter und im übrigen einflußreicher Autoritäten die pädagogische Welt im ganzen dabei geblieben ist, mit der älteren und freilich schwierigeren Sprache den Anfang zu machen, liegt darin nicht auch etwas wie ein Beweis dafür, daß dieses Verfahren denn doch das praktischere war? Von den Vorteilen, die das Ausgehen von einer modernen, dem aktuellen Interesse auch der Jugend naheliegenden Sprache biete, ist mancherlei gesagt worden. Dem gegenüber behält doch die Erwägung ihr Recht, daß damit nun 3 Jahre hindurch die Hauptkraft einem Gegenstande gewidmet wird, der auf dem Gymnasium — ganz anders als auf Realgymnasium und Realschule — blos ein Nebenfach ist, in höherem Grade Nebenfach als beinahe jeder andre. Denn für die sprachlich-logische Schulung ist durch Latein und Griechisch gut gesorgt, dazu bedarf es

kaum einer dritten Sprache, während Mathematik und Naturwissenschaften von einer völlig andren Seite her wirken und deshalb für die Bildung des jugendlichen Geistes eine sehr wesentliche Ergänzung bringen. Doch in Erwägungen dieser Art das Für und Wider objektiv abzuschätzen, ist unmöglich. Sie sind ihrer Natur nach subjektiv und rechtfertigen in besondrem Grade das, was Reinhardt allgemein hinstellte: daß man mit aller noch so einleuchtenden Entwickelung von Gründen einen Gegner in der Regel nicht überzeuge, weil er eben eine andre Art habe die Dinge zu betrachten; der eine halte für wichtig, was der andre gar nicht bemerkt habe und nun, wenn man ihn darauf aufmerksam mache, nicht als entscheidend ansehen könne, und dieser wieder werde durch Tatsachen oder Beobachtungen bestimmt, für die man auf jener Seite kein Interesse hege. So ist es wirklich. Nur wird sich kaum bestreiten lassen, daß dies eine Schwäche des menschlichen Denkens ist, uns — wie andre — deshalb von Mutter Natur verliehen, damit wir sie bekämpfen und uns von ihr frei zu machen suchen. Auf Seiten der Reformer erweckte jedenfalls der zweite Redner, dessen noch gedacht werden soll, den peinlichen Eindruck, daß er die Unzugänglichkeit für gegnerische Argumente zum Prinzip erhebe und es mit Bewußtsein ablehne, das Auge auch einmal auf solche Objekte einzustellen, die sich der eignen Beobachtung ursprünglich entzogen hatten.

Dieses Verfahren wurde auch auf ein Gebiet angewendet, das an sich dem Einfluß persönlicher Neigungen und Stimmungen auf die Bildung des Urteils geringeren Raum gewährt als die technische Frage nach dem zweckmäßigsten Gange des Unterrichtes.

In Kassel und anderwärts war die Forderung hervorgetreten, daß nicht nur am Reformrealgymnasium, sondern auch in den oberen Klassen des Reformgymnasiums die exakten Wissenschaften auf Kosten der alten Sprachen verstärkt werden müßten, damit hier in diesen Fächern doch wenigstens dasselbe erreicht werde wie am eigentlichen Gymnasium. Dazu kommt die Notwendigkeit, die sich aus dem Beginn des griechischen Unterrichtes in Untersekunda ergibt, solchen, die aus dieser Klasse mit dem Einjährigenschein abgehen, während des letzten Jahres Befreiung vom Griechischen, das für sie ja gar keinen Wert hätte, und Ersatzunterricht im Englischen zu bieten. Beides zusammen erweckt die ernste Sorge, daß die Einführung des lateinlosen Unterbaus, mag sie immerhin zunächst für eine Anzahl tüchtiger Jungen den Zugang zur humanistischen Bildung erleichtern, doch in kurzem dahin ausgehen würde, daß diese Art der Bildung für alle — Söhne der kleinen wie der großen Städte — überhaupt unmöglich gemacht wird. Denn wenn man überall in den oberen Klassen Schüler, die Griechisch, und solche, die statt dessen Englisch treiben, gemeinsam zu unterrichten hat, so wird es ausgeschlossen sein, daß, wie bisher, im Lateinischen, im Deutschen, in der Geschichte auf das Griechische wirksam bezug genommen, daß Werke der griechischen Literatur zu selbständiger Verwertung herangezogen werden; einen evangelischen Religionsunterricht, der deutsche Jünglinge zum Studium des Neuen Testamentes im Urtext anleitete, würde es dann nirgends mehr geben. In dem zwingenden Zusammenhange dieser Konsequenzen, den ich wiederholt ausführlich dargelegt habe[1]), liegt die eigentliche Entscheidung über den Sinn und Wert der ganzen sogenannten Reformbewegung. Dieser Zusammenhang bringt es mit sich, daß im vorliegenden Falle wirklich das, was auf den ersten Blick nur eine „Methodenfrage" zu sein scheint, vielmehr die allerernsteste „Prinzipienfrage" ist. Nicht um die Zweckmäßigkeit, in diesem oder jenem Jahre mit

1) So in der im Januar v. J. in Elberfeld gehaltenen Rede: „Der Plan des Reformgymnasiums — was verspricht er? und was droht er?" (Düsseldorf, bei L. Voß & Cie., 1902). Ferner in der „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums" (Leipzig, B. G. Teubner, 1903).

dieser oder jenen Sprache anzufangen, wird gestritten, sondern um die Frage, ob das Griechische als notwendiges Element der Gymnasialbildung beibehalten werden soll oder nicht.

Vom höchsten Interesse wäre es nun gewesen, über die beiden hier bezeichneten Gefahren, die Reinhardt heraufbeschworen hat, ihn selbst zu hören. Leider ging er darauf auch in der Düsseldorfer Verhandlung nicht ein. Sein Kampfgenosse aber, Direktor Schwertzell aus Solingen, tat es in einer Weise, daß es nicht leicht war geduldig zuzuhören. Obwohl das, was in Kassel über eine notwendige weitere Schwächung der alten Sprachen gesagt worden ist, gedruckt zu lesen steht und in der Versammlung vorlag, obwohl die gutachtlichen Aeußerungen des Herrn Geheimerates Matthias, daß es im Interesse des Gymnasiums liege Griechisch und Englisch mit einander alternierend zu wahlfreien Fächern zu machen, ebenfalls gedruckt sind und in der Versammlung verlesen wurden [1]): Herr Schwertzell blieb unerbittlich bei seiner Versicherung. Gefahren dieser Art bestünden gar nicht; „kein vernünftiger Mensch denke daran", das Griechische fakultativ zu machen, was auch nach seiner, des Redners, Ansicht der Tod des Gymnasiums sein würde. Schließlich meinte er, wenn wirklich irgendwo Forderungen wie die von mir angeführten in der Reformpartei sich hervortun sollten, so könne man ihm und den übrigen Vertretern des Reformgymnasiums „doch wohl zutrauen, daß sie sich so unwillkommner Bundesgenossen handgreiflich zu erwehren wissen würden." Mit Verlaub! Das können wir den Herrn eben nicht zutrauen, nach allem was wir bisher erlebt haben. Der erste Schritt zur Abwehr einer Gefahr ist, daß man sie sieht; und diesen vorbereitenden Schritt hat Direktor Schwertzell immer noch nicht tun mögen. Er spricht von unwillkommenen Bundesgenossen, die es für ihn und Reinhardt vielleicht einmal geben könne; und tatsächlich ist es doch so, daß innerhalb der Reformpartei die Gymnasialfreunde eine kleine Gruppe bilden die man sich von seiten der Mehrheit gefallen läßt, ja augenblicklich sogar hochschätzt, weil sie während einer Uebergangszeit helfen soll, das Mißtrauen weiter Kreise, die einen unmittelbaren Angriff auf das Gymnasium nicht mitmachen würden, zu beschwichtigen.[2])

Natürlich hütet sich die Mehrheit einstweilen ihre Forderungen mit voller Energie zu betreiben; erst muß der Reformplan zum Siege über die älteren Lehrpläne gebracht sein, und dazu sollen Reinhardt und die Seinen helfen. — „Aber nein", wird uns von diesen eingewandt, „das wollen wir ja gar nicht. Eine allgemeine Durchführung, gar auf gewaltsamem Wege, ist keineswegs in unsrem Sinn. Wir beanspruchen blos für unseren eignen Versuch das Recht des Daseins und der freien Entwickelung". Nun wohl! Dann bietet sich Gelegenheit diese Gesinnung zu betätigen, gegenüber dem was neuerdings in Barmen geschehen ist. Der Direktor des dortigen Gymnasiums war bis vor kurzem ein eifriger Gegner des Reformgymnasiums; in einer Abiturientenrede Ostern 1899, die damals auch gedruckt wurde, wies er die Zumutung, in Barmen dem schon älteren Reformrealgymnasium auch ein Gymnasium auf lateinloser

1) Die Kasseler Verhandlungen sind abgedruckt in dem ersten Bande des „Handbuches" von Liermann: „Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System" (Berlin, Weidmann, 1903), die Matthias'schen Denkschriften in den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichtes Berlin 1900" (Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1901), Anhang zu Frage 2. — Beide wichtigen Veröffentlichungen, die selber nachzulesen jedem, der sich ein Urteil bilden will, dringend zu raten ist, sind zusammenfassend von mir besprochen in dem Artikel: „Die Kasseler Versammlung der Reformschulmänner und was aus ihr zu lernen ist", Neue Jahrbücher XII (1903) S. 280—287.

2) Wie man auf realistischer Seite die Sache ansieht, zeigte erst kürzlich wieder eine gelegentliche Bemerkung des Herausgebers des Geographischen Anzeigers (Mai 1903): „daß der augenblickliche Stand der Reformgymnasialbewegung noch in Gefahr ist, auf eine Stärkung des Altphilologentums hinauszulaufen".

Grundlage zur Seite zu stellen, lebhaft zurück. Jetzt hat er sich — „der Not gehorchend, nicht dem eignen Trieb", wie er selbst sagt — entschlossen, die eine von zwei parallelen Klassenreihen nach dem Frankfurter Lehrplan einzurichten. Eine Beilage zum letzten Programm der Anstalt[1]) gibt genaue Auskunft über die Entstehung dieses Entschlusses, der, wie Direktor Evers offen sagt, „auf höheren Wunsch" (S. 12) und nicht mit leichtem Herzen gefaßt worden ist. Man kann die ganze Darstellung nicht lesen, ohne von Schmerz und Unwillen erfaßt zu werden, wie hier die sachverständigen Bedenken des Anstaltsleiters dem Drängen der städtischen Verwaltung unterlegen sind. Das persönliche Mitgefühl wird freilich gedämpft durch den Gedanken, daß von seiten der Schule kräftigerer Widerstand hätte geleistet werden müssen. Direktor Evers schreibt: „Die nach wie vor bleibenden Bedenken sind zwar keineswegs gering, treten aber ihrer ganzen mehr didaktischen Art nach für eine städtische Verwaltung und vollends für das Publikum zurück vor jenen früher aufgezeigten, auch der Laienwelt unmittelbar einleuchtenden praktischen Vorteilen". Darin liegt doch das Zugeständnis, daß er selbst didaktische Gründe für minder wichtig halte als praktische Vorteile. Leute, die in dieser Weise bereit sind, ihre Ueberzeugung den auf äußere, unmittelbar einleuchtende Vorteile gerichteten Wünschen des Publikums unterzuordnen, bilden eine schlechte Stütze für die Sache des Gymnasiums, und man kann, bei allem Bedauern über den Verlust persönlich freundlicher Beziehungen, im Grunde zufrieden sein, sie lieber auf Seiten der Gegner als in den Reihen der eignen Bundesgenossen zu sehen. Schädlich bleibt die Tatsache des Uebertrittes aber doch. Sie vermehrt den äußeren Bestand der Reformschulen und erweckt den Eindruck, als ob deren Sache überall mit siegreicher Kraft vordringe; daß als siegende Kraft in diesem Falle nicht die Macht der Ueberzeugung, sondern der Druck einer äußeren Gewalt wirksam gewesen ist, bleibt den Fernerstehenden unbekannt.

Ob der Fall Barmen bisher der einzige in seiner Art ist, weiß ich nicht; doch auch wenn er es ist, so gibt er zu schlimmen Befürchtungen Anlaß. Man weiß ja, eine wie freundliche Haltung den Reformschulen gegenüber bis vor kurzem die Unterrichtsverwaltung eingenommen hat, nicht blos in persönlichen Aeußerungen einzelner ihrer Mitglieder sondern auch amtlich, besonders durch die neue Einrichtung eines General-Inspektors für diese Schulen. Direktor Schwertzell sucht uns allerdings zu beruhigen: „Man könne der Unterrichtsverwaltung doch wohl zutrauen", daß sie nichts tun oder gutheißen werde, wodurch die stetige Entwickelung der Gymnasien gestört werden würde. Dieser Appell, der in der Düsseldorfer Versammlung mit fast hörbarem Lächeln aufgenommen wurde, gehört zu den Beweisgründen, von denen Lessing gesagt hat, daß sie eher geeignet seien einen Gegner zum Schweigen zu bringen, als ihn zu überzeugen. Zu dem guten Willen unsrer Verwaltung hat gewiß jeder volles Zutrauen; nicht ganz so unbedingt und überall zu ihrer Auffassung und Beurteilung der Dinge. Die Kraft aber, das als richtig Erkannte durchzuführen, es gegen störende Einflüsse, die von allen Seiten herandringen, zu schützen, hat doch wiederholt schon versagt. Immerhin wollen wir uns der Hoffnung getrösten, daß Beispiele von Vergewaltigung, wie sie in Barmen sich zugetragen hat, nicht weiter vorkommen werden. Der Fall dort war wohl bereits amtlich erledigt, als die neueste, wieder hoffnungsreichere Wendung im Verhalten der Regierung eintrat und im Abgeordnetenhaus wie besonders im Herrenhause jene Erklärungen abgegeben wurden, deren die in Düsseldorf gefaßte Resolution dankbar gedenkt.

1) M. Evers, Ueber die Angliederung reformgymnasialer Parallelklassen von Ostern 1903 ab.

Auch Geheimerat Reinhardt hat dieser Resolution zugestimmt. Wird er daraus die Konsequenz ziehen, Umwandlungen zu mißbilligen, die wie die in Barmen gegen schwere Bedenken bei Direktor und Lehrern durchgesetzt werden und verwirrend in das ruhige Arbeitsleben einer Schule eingreifen? Wird er künftig seinen Einfluß einsetzen, um eine Propaganda dieser Art zu hindern? Die Zurückhaltung, die er seinen Worten in bezug auf die Dresdner Vorgänge auferlegte, läßt eine verneinende Antwort befürchten. Das aber muß, wenn er verlangt von uns als Verbündeter im Kampfe für humanistische Bildung angesehen zu werden, das A und das O unserer Gegenforderungen bleiben: daß er sich deutlich und für immer sowohl von denen lossage, die den lateinlosen Unterbau in der Absicht empfehlen, daß durch ihn die humanistische Bildung vermindert werde, wie auch von denen — in der Regel werden es dieselben sein —, die seine Ausbreitung mit Hilfe äußerer Druckmittel betreiben. Bleibt diese Absage aus, so wird doch — bei aller Schätzung der hohen Leistungen des Goethe-Gymnasiums — gesagt werden müssen, daß dessen Leiter zwar selber mit seinen unmittelbaren Arbeitsgefährten die alten Sprachen liebe und pflege, daß ihm aber wichtiger als diese Pflege der Gedanke sei, der ihn mit der großen, überwiegend nicht humanistischen Versammlung in Kassel verband: der Wunsch, die auf lateinloser Grundlage sich aufbauenden Lehrpläne in ihrem äußeren Besitzstande, koste es was es wolle, gefördert zu sehen.

Düsseldorf, 4. Juni 1903. Paul Cauer.

Die 40. Osterdienstagversammlung zu Köln am 14. April 1903.

Die diesjährige Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner zu Köln wurde vor 95 Teilnehmern vom derzeitigen Vorsitzenden, Geheimerat Prof. Dr. Oskar Jäger, wiederum in der Aula des Marzellengymnasiums zu Köln eröffnet, zunächst mit einer Begrüßung der Anwesenden, unter denen sich auch Provinzial-Schulrat Dr. Nelson befand, und mit der Beglückwünschung des Geheimrats Kiesel (Düsseldorf) und des Prof. Haentjes (Köln), die in diesem Jahre das ehrwürdige Alter von 90 Jahren erreicht haben. Dann wies der Vorsitzende darauf hin, daß auf dem Boden der neuen Bestimmungen und Lehrpläne, die nun ein Jahr lang in Geltung seien, der Gegensatz zwischen den verschiedenen Schulgattungen den Charakter eifersüchtiger Konkurrenz verloren habe; die Fachgenossen realistischer wie humanistischer Richtung würden sich künftig in einmütigem Zusammenwirken begegnen; denn mit Fachgenossen und Sachkundigen könne man sich verständigen, das werde sich auch, wie es früher geschehen, in unseren Osterdienstagversammlungen zeigen, die nun schon 40 Jahre lang bestünden und auch außerhalb der Provinz Beachtung gefunden hätten. Vieles mahne jetzt nachdrücklich zu strafferer Einigung des Lehrerstandes gegenüber den Versuchen, in seine Tätigkeit die unsere Nation und die Welt spaltenden Gegensätze hineinzuziehen; aber auch gegenüber den im Erzieherberufe selbst liegenden Gegensätzen und namentlich gegenüber dem vordringenden Dilettantismus gelte es einig zu sein; es gelte endlich, dem Bestreben entgegenzutreten, das alle möglichen neuen Unterrichtsgegenstände und Stoffe in die Mittelschulen einzuführen versuche, die doch vor Allem die Aufgabe hätten, den Wahrheitssinn zu entwickeln, eine Aufgabe, die ein encyklopädistisches Vielerlei von Wissen nicht lösen könne. In diesen Tagen habe ein Pädagoge von großem Ansehen, Ministerialrat Baumeister in München gewünscht, daß man die Reden Bismarcks irgendwie in den Unterricht einführen möchte; Primaner könnten aber bei solchen der unmittelbaren Gegenwart entsprungenen Reden nicht alles so auffassen, wie es gedacht sei; sie müßten dazu erst vorgebildet werden. In dieses Kapitel,

Erwägung des im Gymnasium Notwendigen, Möglichen, Wünschenswerten, gehöre nun auch der Gegenstand, der jetzt zur Verhandlung kommen solle.

Vor dem Eintritt in die Verhandlungen überbringt noch Provinzial-Schulrat Nelson der Versammlung die Grüße des Oberpräsidenten der Rheinprovinz der diesen Versammlungen stets ein warmes Interesse gewidmet habe, und begrüßt Jäger den neuen Direktor des Marzellengymnasiums, Dr. Wesener. Sodann beginnt Oberlehrer Dr. **A. Rahs** (Krefeld) seinen Vortrag über das Thema: **Englischer Unterricht auf dem Gymnasium — fakultativ oder obligatorisch?**

Dem Einladungsprogramm waren dazu folgende Leitsätze beigegeben:

1. Die Frage, ob englischer Unterricht auf dem Gymnasium überhaupt notwendig oder zweckmäßig oder erträglich sei, ist durch die neuen Lehrpläne — der Bedeutung des Englischen und dem Gesamtcharakter der heutigen Wissenschaft und Bildung entsprechend — vorläufig entschieden.

2. Da die Ergebnisse des wahlfreien zweistündigen Unterrichts nicht überall und durchaus befriedigen, würde die in den Lehrplänen vorgesehene Vertauschung der beiden neueren Fremdsprachen in den drei oberen Klassen (Englisch mit je 3 Stunden verbindlich, Französisch mit je 2 Stunden wahlfrei) an sich eine Förderung des englischen Unterrichts auf dem Gymnasium bedeuten, zu welcher die Schulmänner Stellung nehmen müssen — und zwar nicht nur dort, wo die örtlichen Verhältnisse einen stärkeren Betrieb des Englischen von selbst empfehlen.

3. Trotz der unleugbaren Vorteile erscheint es bedenklich, das Englische als verbindliches Lehrfach in den Unterricht der Oberstufe des Gymnasiums einzufügen,

a) weil dann der Hauptarbeit des Gymnasiums eine neue Zersplitterung drohte,

b) weil die Unterrichtsergebnisse in dem neuen verbindlichen Nebenfach dennoch unsicher bleiben würden,

c) weil dadurch das Französische am Gymnasium eine große Schädigung erlitte und in eine Stellung gedrängt würde, die sowohl praktisch als auch pädagogisch unhaltbar wäre.

4. Es entspricht den Aufgaben und Zielen des Gymnasiums am ehesten, wenn das Englische auch in Zukunft als wahlfreies Fach in den Oberklassen gelehrt wird.

5. Es bedarf aber ernster Erwägungen, wie dieser notwendig gewordene wahlfreie Unterricht in seiner äußeren Einrichtung und in seinem nachdrücklichen Betrieb so gestaltet werden kann, daß er

a) eine sichere Grundlage für weitere Betätigung in dem Fache auf den verschiedenen Linien (nicht nur im Lesen englischer Schriftwerke) gewährt,

b) an seinem bescheidenen Teile auch die allgemein bildenden Wirkungen des Gymnasialunterrichts zu ergänzen vermag.

Wer über die neueren Sprachen am Gymnasium reden wolle, führte der Redner aus, solle sich stets der Belastung und Ueberbürdung bewußt sein, die dem Gymnasium durch die Fülle der Einlaß begehrenden Bildungsstoffe drohe. Man müsse sich notwendig bescheiden, wie auch Rektor Hirzel auf der Straßburger Versammlung des Gymnasialvereins im September 1901 in seinem Vortrag über die Stellung der neueren Fremdsprachen im Lehrplane des Gymnasiums dargetan habe (Neue Jahrb. 1902 X, 1). Es brauche nach den Festsetzungen des kaiserlichen Erlasses nicht mehr über die Vorschläge geredet zu werden, nach denen man das Englische dem Privatstudium etwa während der Ferien oder während der Studienzeit überlassen solle, oder von den Bedenken gegen die Aufnahme des Englischen, wie sie z. B. Direktor Aly in Marburg geltend gemacht habe, oder gar von der Menge der Thesen, die man seit der Sächsischen Direktorenkonferenz

von 1889 über die Bedeutung des englischen Unterrichts aufgestellt habe. Wohl aber müsse man fragen, was von den verschiedenen Seiten von unserem Gymnasialenglisch verlangt werde, um dadurch weitere Gesichtspunkte für die Hauptfrage zu gewinnen.

Zunächst sei auf der letzten Berliner Schulkonferenz der Betrieb des Englischen auf dem Gymnasium wegen dessen praktischer Nützlichkeit gefordert worden. Es habe sich hierbei allerdings nicht um gemeinen Utilitarismus, sondern um die Stärkung der Kräfte unserer Nation für den Wettstreit der Kulturvölker, also um nationalen Utilitarismus gehandelt. Weiter aber glaube man, der Gymnasialunterricht müsse gewissermaßen zu einer Art Propädeutik der gesamten Zeitbildung gemacht werden, deshalb schicke man ja auch solche, die nicht gelehrte Berufe erwählten, auf das Gymnasium; und es sei allerdings wünschenswert, daß auch solchen die Geisteswelt des englischen Kulturvolkes nicht verschlossen bleibe: ihnen diene weniger die praktische Fertigkeit, als vielmehr die Einführung in die englische Literatur und zwar nicht in die flache Konversationsliteratur, sondern die möglichst gründliche Bewältigung wirklich wertvoller und charakteristischer Schriftwerke. Endlich forderten auch die Vertreter der reinen Wissenschaft den englischen Unterricht, indem sie, wie z. B. Geheimrat Diels, Kenntnis des Englischen als unerläßliche Voraussetzung für höhere wissenschaftliche Studien jeder Art bezeichneten, eine Kenntnis, welche der Student schon mit auf die Hochschule bringen müsse.

So verlange man den englischen Unterricht von allen Seiten. Das Verlangen entspreche politischen und wirtschaftlichen Strömungen, idealen Bestrebungen und pädagogischen Erwägungen, und allen diesen Wünschen solle nun der englische Gymnasialunterricht auch gerecht werden, während es in den Lehrplänen nur heiße, daß ein Grund gelegt werden solle, auf dem mit Erfolg weiter gebaut werden könne. Was gehöre zu dieser Grundlegung? Zunächst doch wohl sorgfältige, praktische Einübung der Aussprache, Lese-, Schreib- und Sprechübungen, die Aneignung eines Wortschatzes, die Behandlung und Einprägung der notwendigsten grammatischen Regeln und dann vor allem die Fähigkeit, Schriftsteller zu verstehen. Wie stehe es aber mit der Lösung dieser Aufgaben? Man habe doch zu verhüten, daß entweder durch die Halbheit des Ergebnisses das Gymnasium diskreditiert oder durch unverhältnismäßige Anforderungen die Gymnasiasten überbürdet würden. Wie sei beides zu vermeiden und wie zu bewirken, daß das Fach mit Ernst und Hingebung betrieben werde, zumal in Stunden, wo die Kraft und auch die Lust des Durchschnittsschülers erschöpft sei? Die Begeisterung, die der Obersekundaner dem neuen Lehrgegenstande anfangs entgegenbringe, sei gewöhnlich schnell verflogen, wenn er sehe, daß er das Englische doch nicht ganz als Spiel betreiben könne. So gehöre der fakultative englische Anfangsunterricht in Obersekunda zu den anstrengendsten und aufreibendsten Arbeiten, die der Neuphilologe im Schuldienst zu leisten habe.

Bei so vielen Hindernissen und Widerwärtigkeiten erscheine die gebotene Möglichkeit, das Englische mit 3 Wochenstunden zum verbindlichen Lehrfach statt des Französischen zu machen, begrüßenswert. Auch Mangold (in dem von Leris herausgegebenen Reformbuch) sehe sie so an. Und aus ganz anderem Lager sage Uhlig im „Humanistischen Gymnasium" von 1901 (S. 128): „Wir erblicken hierin keine Gefahr für den humanistischen Charakter des Gymnasiums, ja, bewillkommnen diesen Ausweg bei unserer Vorliebe für die englische Sprache und Literatur." Wo in Zukunft das Englische verbindliches Lehrfach mit 3 Stunden wöchentlich würde, da könnte das Gymnasium seinen Abiturienten so ziemlich dasjenige Maß von Können übermitteln, das der zum einjährigen Dienst berechtigte Realgymnasiast besitze; die Stunden brauchten nicht mehr an das Ende

der übrigen Unterrichtszeit geschoben zu werden; das Fach würde nunmehr als Gegenstand der mündlichen Abiturientenprüfung volle Geltung haben; Aussprache, Formenlehre, Syntax könnten festes Eigentum der Schüler werden und damit für die spätere Beschäftigung mit und in der Sprache einen guten Halt geben; das Gelernte könnte nach allen Künsten der alten und neuen Methode verarbeitet werden, mündlich und schriftlich; vor allen Dingen könnte eine Lektüre bewältigt werden, die aus viel höheren Gesichtspunkten gewählt wäre, als dies auf der Mittelstufe des Realgymnasiums möglich sei. Auch sei gar nicht einzusehen, weshalb nur Städte und Gegenden mit größerem persönlichen und Handelsverkehr die Frage der Vertauschung des Französischen und Englischen erwägen sollten, da doch der Marktwert der Sprache nicht in Betracht gezogen werden solle. Der Vortragende verweist dabei auf die Oesterreicher, die auf der 42. allgemeinen Philologen-Versammlung in Wien durch den Mund des Prof. Schipper für das Englische auch an ihren Gymnasien die Stellung verlangten, die einer so verbreiteten Kultursprache gebühre.

Indem der Vortragende diese Ausführungen mit dem Geständnis schloß, daß er sich dreistündigen englischen Unterricht auch wohl selbst wünschen möchte, wandte er sich eingehend den Bedenken zu, die sich gegen den obligatorischen Charakter desselben erheben. Zunächst betonte er, daß die Gefahr, die den Gymnasien durch den Andrang immer neuer moderner Fächer drohe, gesteigert werde, wenn in den oberen Klassen noch ein sprachliches Fach, das vierte, obligatorisch in den Unterrichtsplan eingeschoben würde. Das hieße nicht „die Eigenart der Schule kräftiger betonen", sondern sie untergraben. Schon im Jahre 1893 habe Geheimrat Jäger hier in Köln es ausgesprochen, daß damit wieder eine neue Quelle der Schülerüberbürdung angebohrt würde. Zumal das Englische dann auch in der Reifeprüfung vertreten wäre, würde ein nicht unbedeutendes Maß häuslicher Arbeit dafür verlangt werden. Auch des drastischen Ausdrucks von Mommsen solle man eingedenk sein: „Wenn man die Gänse nudelt statt sie zu füttern, werden sie krank." Nein, kein neuer, obligatorischer Unterrichtsgegenstand in den Oberklassen, besonders wenn derselbe doch nur ein Können vermittele, das anderswo in der Hauptsache schon auf der Mittelstufe erworben werde. Denn auch bei 3 Wochenstunden könne man die Schüler doch nicht in die Feinheiten hineinführen, wie sie z. B. die Sprache der großen Redner aufweise. Ueberhaupt könne man von den hochklingenden Forderungen, welche von der Zuführung eines neuen Hauptstromes der heutigen Bildung Europas und ähnlichen Dingen redeten, doch nur weniges verwirklichen. Auch in Zukunft könne man nur die Grundlinien zeigen, auf denen weitere Arbeit fortzuführen sei.

Und was würde bei Vertauschung der beiden modernen Fremdsprachen aus dem Französischen werden? Für die Quarta und die drei Mittelklassen sei dasselbe als die unbedingt zu erlernende moderne Fremdsprache festgelegt. Durch die Einschnürung auf zwei wöchentliche Stunden in der Tertia habe das Französische in den mittleren Klassen verloren. Diese Einbuße könne es nur ertragen, wenn auf den in den Mittelklassen sehr mühsam gelegten Grund ein etwas breiterer Unterricht in den drei Oberklassen aufgebaut werden könne. Das bis zum Eintritt in die Obersekunda erworbene Sprachgut würde ganz ohne Bedeutung für die praktische und geistige Bildung des Schülers sein, wenn er etwa hinfort an dem französischen Unterricht in den Oberklassen nicht mehr teilnähme; es wäre bis zum Examen längst wieder vergessen. Und sicher sei zu erwarten, daß viele Eltern ihre Söhne von dem wahlfreien französischen Unterricht zurückhalten würden, schon aus Furcht vor dem Ueberbürdungsgespenst. Das Französische würde Liebhaberunterricht im schlechten Sinne des Wortes werden, sein Betrieb zunächst in den Oberklassen seinen festen Halt verlieren,

infolge dessen dann aber auch in den mittleren. Man überlasse doch höchstens das Zeichnen in den höheren Klassen freiwilliger Betätigung, nicht aber ein sprachliches Fach, womit ein Zustand geschaffen werden würde, der nicht nur des Faches, sondern der ganzen Schule unwürdig wäre. Denn möge immerhin die Schätzung der französischen Sprache bei uns augenblicklich zurückgegangen sein, möge uns die neufranzösische Literatur im Innersten weniger ergreifen als die englische, so bleibe doch die Bestimmtheit und Klarheit, die Schärfe und Sicherheit und auch die sich nicht verleugnende Anmut der Sprache bestehen, und habe doch die Literatur auf allen Gebieten so wichtige Errungenschaften gezeitigt, daß das Französische noch auf lange ein Organ sein werde, das uns mit der Gesamtkultur unseres Zeitalters in Verbindung setze, dem auch heute noch eine bedeutende sprachliche Vermittlerrolle gesichert sei. Es bleibe ein integrierender Bestandteil der den leitenden Klassen gemeinsamen Bildung. Darum könne das Gymnasium auf ernstlichen Betrieb des Französischen nicht verzichten, um so weniger, als der neue englische Unterricht keinen sicheren Ersatz dafür liefere.

An diese Ausführungen knüpfte der Vortragende zu klärendem Meinungsaustausch noch einige Fragen über Einrichtung und Methode des fakultativen englischen Unterrichts in den oberen Klassen an, zunächst die, ob die schwächeren Schüler von der neuen Aufgabe möglichst ferngehalten werden sollten oder ob man einen Druck zum Zweck möglichst allgemeiner Teilnahme ausüben solle. Ein Zurückhalten der Schüler liege schwerlich im Sinne der Lehrpläne; denn diese warnten (S. 73 der allgemeinen Bemerkungen) nur davor, die Schüler durch Zulassung zum wahlfreien neusprachlichen und zugleich zum hebräischen Unterricht zu überbürden, ein Uebereifer, dem schon der Umstand steuere, daß die englischen und hebräischen Stunden zu gleicher Zeit gegeben zu werden pflegten. Was ferner den Austritt aus dem Unterricht von der Unter-Prima an betreffe, so sei der so zu regeln, daß die Schüler in ein festes Verhältnis zu diesem freiwilligen Studium träten. Dem Wunsche mancher Fachgenossen aber, daß zum Zweck der Steigerung des Interesses an der Arbeit im Englischen den Schülern freigestellt würde, sich im Englischen oder Französischen prüfen zu lassen, oder daß das Englische überhaupt Prüfungsfach werden möchte, trat der Vortragende entgegen, weil im letzteren Falle eher eine abschreckende Wirkung zu fürchten sei, im ersteren eine unerträgliche Halbheit und Unbestimmtheit im Betriebe der beiden Sprachen sich ergeben würde. Weiter die Frage: ob nicht dem Anfangsunterricht in Obersekunda, zumal wenn, wie es sich gehöre, Französisch und Englisch immer in derselben Hand lägen, eine günstigere Zeit zugewiesen werden könnte, so daß wenigstens eine englische Stunde in den Vormittagsstundenplan gelegt würde. Technische Schwierigkeiten würden sich da allerdings wohl einstellen; daß aber derselbe Lehrer in beiden Sprachen unterrichte, sei eine wesentliche Vorbedingung für den Erfolg des Unterrichts. Dadurch werde nicht nur die Einheit der Methode und der wissenschaftlichen Auffassung gewährleistet, sondern, wo man von häuslicher Vorbereitung für die französische Lektüre absehen könnte, da würde sich dann die gewonnene Arbeitszeit dem englischen Anfangsunterricht zuweisen lassen. Wichtig sei auch, die Bildung kleiner Abteilungen im englischen Unterricht im Auge zu behalten. Vor allem sei es nötig, in didaktischer Beziehung der Gestaltung des Unterrichts die größte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Hier forderte der Vortragende vor allem, daß auf einen bestimmten Abschluß hingearbeitet, daß innerhalb eines bestimmten Stoffgebietes durch andauernde Uebung ein Gefühl der Sicherheit und die Fähigkeit der eigenen Aeußerung, die richtige Wiedergabe auch der klanglichen Seite ausgebildet werde, ebenso wie die systematische Aneignung der grammatischen Grundgesetze nicht vernachlässigt werden dürfe. Das Lehrbuch von Tendering genüge

als Unterlage zu den Uebungen verschiedener Art nicht mehr. Bezüglich der Lektüre in Oberprima aber wurde die Frage aufgeworfen, ob man wohl auch über die Forderungen der Lehrpläne hinausgehen und ein Shakespeare'sches Drama lesen solle. Es würde das allerdings eine starke Zumutung an die häusliche Arbeit zur Folge haben, wenn nicht eine bloß halbe Leistung herauskommen solle. Um so mehr wurde empfohlen, dem Primaner aus dem Shakespeare'schen Drama, das jeweils im deutschen Unterrichte gelesen werde, bedeutsame Stellen im Urtexte zu zeigen. Auch solle man in jedem Jahre wenigstens zwei charakteristische und wertvolle Gedichte behandeln und auswendig lernen lassen. Bezüglich der Herstellung einer Verbindung des Englischen mit den übrigen Gebieten des neusprachlichen und des Sprachunterrichts überhaupt und betreffs des Nutzens, den das Englische gerade am Gymnasium den anderen Fächern, der deutschen Grammatik und Sprachgeschichte, der Welt- und Literaturgeschichte und der allgemeinen Sprachwissenschaft bringen könne, wurde auf die Programmarbeit von Prof. Schwarz in Quedlinburg (Ostern 1901) und den Aufsatz von Münch: „Zur Charakteristik der englischen Sprache" (in „Menschenart und Jugendbildung") verwiesen.

Indem der Vortragende vor jenem Pessimismus warnte, der über Geringschätzung des englischen Unterrichts seitens der altphilologischen Kollegen und über niederdrückende Zurücksetzung klage, hob er zum Schluß noch ein, wie es Geheimrat Jäger genannt habe, besonderes Charisma des wahlfreien englischen Unterrichts hervor: das Englische sei die erste Sprache, das erste Fach, das der Schüler freiwillig zu lernen beschließe, an dem er also ein gut Stück Charakterbildung zu üben vermöge. Wenn man erst gelernt haben würde, auch diesen Vorteil mit dem nötigen Takt auszunutzen, dann werde die Freude der Pflichterfüllung bei den Lehrern nicht ausbleiben und auch den Schülern würde daraus Vorteil und Segen erwachsen. —

Lebhafter Beifall lohnte diese anregenden Ausführungen. In der folgenden Debatte erklärte zunächst Direktor Goldscheider (Mülheim a. Rh.): er habe die Möglichkeit der Vertauschung des Englischen und des Französischen freudig begrüßt. Er lege den Nachdruck darauf, daß vom Gymnasium ein fester Grund in den neueren Sprachen gelegt werde, auf dem man weiter fortarbeiten könne. Die fakultative Stellung des Englischen sei hinderlich für strengen grammatischen Betrieb. Das Französische aber würde, wenn es fakultativ würde, nicht leiden; es würde eher durch reichliche Lektüre in den oberen Klassen gefördert werden. Auch eine Zersplitterung würde dadurch nicht eintreten.

G.-R. Jäger stimmte dem nicht bei. Das Französische sei die wichtigere Sprache für uns: unsere Nation hänge mit dem Französischen mehr zusammen, das auch mehr und tiefer gehende sprachlich-bildende Elemente enthalte. Natürlich sei zu wünschen, daß möglichst viele unserer Schüler das Englische lernten. Was dabei zu lernen wünschenswert sei, dazu reiche wahlfreies Englisch sehr gut aus. Sein früherer Kollege, Dr. Völcker (Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium) habe z. B. mit gutem Erfolge Shakespeares Cäsar und Macbeth mit Primanern gelesen, auch er selbst analoge Erfahrungen gemacht. So gut wie bei der Lektüre sophokleischer Chöre müsse eben auch hier der Lehrer helfen. Dazu sei es auch wichtig, daß der Schüler ein Fach habe, zu dem er sich selbst kraft eigenen Entschlusses verpflichte.

Provinzial-Schulrat Dr. Nelson schloß sich dem an: das Französische sei für uns, zumal hier in den Rheinlanden, das Wertvollere, noch keine Anstalt habe obligatorisches Englisch gefordert.

Direktor Stephan (Kalk) weist darauf hin, daß die Schüler einem blos fakultativen Französisch sich gern entziehen würden, weil ihnen der Unterrichtsgegen-

stand schon bekannt scheine, während sie sich einem neuen Fache lieber zuwenden würden.

G.-R. Jäger: Schon vor 38 Jahren seien in der damaligen Versammlung der rheinischen Schulmänner dieselben Meinungen ausgesprochen worden. Man gehe zu weit, wenn man, wie z. B. G.-R. Diels 1900 fordere, daß jeder Student Englisch können müsse, wenn es auch für den einen oder andern von Bedeutung geworden sei. Wirkliches Bedürfnis sei fakultatives Englisch, wirkliches Zuviel sei obligatorisches Englisch.

Direktor Zahn (Mörs): Daß jeder jetzt Englisch oder Französisch können bezw. betreiben müsse, sei allgemein anerkannt. Daher könne man auch bei den Schülern darauf rechnen, daß sie Englisch treiben würden.

Direktor Löhrer (Viersen) weist auf den Unterschied in den Gegenden hin: für manche könne die Vertauschung des Englischen mit dem Französischen gut sein; aber das Französische dürfe nicht zurückgedrängt werden.

Direktor Goldscheider: Was wichtiger sei, ob Englisch oder Französisch, könne man nur subjektiv beantworten. Wahlfreies Englisch scheine es ihm aber, wenn nicht unmöglich, so doch viel schwieriger zu machen, einen guten Grund zu legen.

Der entgegengesetzte Standpunkt wurde noch einmal von Direktor Brüll (Prüm), dem Referenten und Direktor Scheibe (Elberfeld) betont.

Sodann folgte der Vortrag des Oberlehrers Dr. **Friedr. Cauer** (Elberfeld) über das Thema: **Cicero auf dem Gymnasium des 19. und 20. Jahrhunderts.**

Der Vortragende ging von zwei einander widersprechenden Klagen aus, die man jetzt erhoben habe: Zielinski klage, daß die heutige Generation Cicero nicht mehr beachte, andere beschwerten sich darüber, daß man die Jungen noch immer mit Cicero quäle. Beide Klagen konstatierten das Mißverhältnis zwischen dem Ertrag der Cicerolektüre und der darauf verwandten Mühe. Was könne aber geschehen, um dasselbe zu beseitigen? Die Humanisten hätten im 16. Jahrhundert diese Lektüre in die Lateinschule aufgenommen, um an Cicero lateinisch sprechen und schreiben zu lehren. Auch den Inhalt habe man geschätzt: so habe Luther Ciceros Ethik der aristotelischen vorgezogen. Diese Geltung Ciceros habe sich erhalten und befestigt bis um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts. Dann sei der Niedergang gekommen mit dem Vordringen des hellenischen Altertums und seiner Gedankenwelt. Cicero habe verblassen müssen neben Plato und Demosthenes, wie Virgil neben Homer, Seneca neben Sophokles, Livius neben Herodot. Vollends aber hätten Drumann und Mommsen seine historische Größe vernichtet. Das dringe auch in die Schülerkreise ein und schädige den Unterricht selbst solcher Lehrer, die noch Ciceroverehrer geblieben seien. Wie solle man nun also diesem Uebelstande abhelfen? Abschaffen könne man Cicero nicht wegen des Wertes seiner Sprache. Nur aus der klassischen Periode dürfe das Latein stammen, das man lernen müsse; an Cäsar könne man nicht genug lernen, weil seine Schriften sich in einem zu engen Kreise bewegten; Cicero biete aber einen ausreichenden Sprachschatz.

Indes der Inhalt seiner Werke, heiße es, sei eine Qual. Solchem Urteil gegenüber habe man versucht, Cicero wieder zu Ehren zu bringen, so z. B. Schneidewin (über antike Humanität), und O. E. Schmidt habe das für die Politik versucht. Aber die alte Autorität Ciceros lasse sich niemals wiederherstellen. Ein Moralcodex für Gebildete könne z. B. aus Ciceros Officien, wie das im 18. Jahrhundert möglich gewesen sei, jetzt nicht mehr gestaltet werden. Das bewiesen seine Ansicht von den Auspicien, seine Urteile über die Jugenderziehung als eines freien Mannes unwürdige Sache, seine Ansichten über die Art und die Gründe wissenschaftlicher Bildung. Auch als Politiker lasse sich

Cicero nicht wieder zu Ehren bringen und etwa seine Politik als Opportunismus und Nachgiebigkeit im Sinne Bismarcks rechtfertigen, wie dies Schmidt versucht habe. Es gebe keinen größeren Abstand als den zwischen Cicero und Bismarck. Zweimal habe Cicero (nach der Konvention von Luca und nach Pharsalus) gegen sein politisches Gewissen gehandelt. Sein politisches Denken sei unklar gewesen und Unklarheit und Widersprüche zeigten sich auch in seinen philosophischen Schriften.

Aber eben diese Widersprüche seien eine Quelle unerschöpflichen Interesses, sobald man sie historisch und psychologisch zu verstehen suche, sobald man frage, welche geistigen Einflüsse auf Cicero eingewirkt haben möchten, wie er seiner Natur und den Zeitumständen entsprechend darauf habe reagieren müssen. Je deutlicher eine Schrift Ciceros die Antworten auf diese Fragen zu Tage treten lasse, je tiefer sie in seine Persönlichkeit einführe und in den historischen Zusammenhang, um so mehr sei sie zur Schullektüre geeignet.

Zuerst kämen hier die Briefe Ciceros in Betracht, die jetzt mit Recht in die Schullektüre wieder aufgenommen seien. Zwar habe man dabei viel Unnötiges mit in den Kauf zu nehmen, aber nur hier sehe man das Werden seiner Anschauung und seines Verfahrens; Cicero sei die einzige Persönlichkeit des Altertums, der man in dieser Weise menschlich näher treten könne. Man dürfe freilich nicht etwa einen Längsschnitt durch Ciceros Korrespondenz nehmen (von 62—43), sondern eher einen Querschnitt, der dieselbe Sache von verschiedenen Seiten zeige, etwa nach der Art von O. E. Schmidt und mit der Kunst diplomatischer Interpretation.

Weiter seien die Reden in Betracht zu ziehen. Aber hier müsse man Ciceros rhetorische Wirkung und deren Absichten erwägen, die ja nach den verschiedenen von Cicero verfolgten Interessen verschieden seien. Seine Gedanken zu erkennen, sei nicht überall leicht. Für die Schullektüre seien daher die Reden pro Roscio Amerino, de imperio Cn. Pompei und die Verrinen geeignet, weniger pro Murena, wo die eigentliche Absicht des Redners nicht so klar hervortrete. Man solle überhaupt nicht zu viele Reden lesen; ungeeignete kämen auch vor, z. B. die 1. Catilinarische, pro Sestio, wo Ciceros Selbstlob unerträglich sei. In der Prima lese man am besten gar keine Reden mehr, sondern neben den Briefen rhetorische Schriften, wo die Schüler nichts zum Vergleich mit den Griechen veranlasse. Diese Schriften seien zudem das Bedeutendste, was Cicero überhaupt geschrieben habe: er spreche hier aus reicher, noch heute wertvoller Erfahrung. Aber auch hier seien Ciceros Ansichten nicht als autoritativ hinzustellen, sondern psychologisch zu erklären.

Noch mehr sei diese Art der Erklärung erforderlich bei den philosophischen Schriften, deren Wert freilich am meisten bestritten werde. Weißenfels suche sie zu verteidigen, gehe aber darin zu weit. Den Eklektizismus habe er mit Recht in Schutz genommen, doch unbehaglich bleibe die Art, wie Cicero zu vermitteln suche. Immerhin hätten die behandelten Probleme zentrale Bedeutung und vieles sei auch gut behandelt. Durchaus zur Schullektüre seien geeignet Cato maior, Paradoxa, de legibus, de officiis, die Tusculanen, teilweise auch de republica, de natura deorum. Ihre Lektüre könne mit der der rhetorischen Schriften abwechseln.

Psychologische Erklärung und Betrachtungsweise werde jetzt keinen Widerspruch mehr finden. Homer, Sophokles, Plato seien von unvergänglichem Werte; wo bei ihnen diese Erklärungsweise angewandt werde, diene sie dazu, um Werke von unbedingtem Werte dem Verständnis der Gegenwart zugänglich zu machen. Ciceros Werke dagegen hätten keinen unbedingten Wert; bei ihnen habe die psychologische Interpretation, das historische Verstehen daher eine ungleich höhere Bedeutung, mache die Lektüre erst wahrhaft wertvoll. —

Laute Zeichen der Zustimmung begleiteten auch diesen gedankenreichen und durch schöne Form ausgezeichneten Vortrag. G.-R. Jäger verband mit dem Ausdruck des Dankes die Bemerkung, daß, wenn man einen Vergleich ziehen wolle zwischen Cicero und einem Staatsmann unserer Tage, dann Beust es sei, der mit Cicero Aehnlichkeit habe. —

Die Verhandlungen schlossen mit der Verkündigung der neu in den Ausschuß gewählten Mitglieder und mit einem Mittagsmahl, dessen gemütliche Geselligkeit die durch die Tagung geweckten Empfindungen in ernsten wie in heiteren Trinksprüchen ausklingen ließ.

Köln. Professor Dr. Hübner.

Andere pädagogische Frühlingsversammlungen.

Toto mense Aprili nullus fere dies quo non recitaret aliquis. An diese Worte eines bekannten Autors kann man erinnert werden, wenn man die Zahl der Vorträge überschaut, die in diesem Frühjahr auf Versammlungen von Pädagogen in deutschen Landen gehalten worden sind. Am 6., 7., 8. April der achte deutsch-österreichische Mittelschultag, am 14. die 40ste Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner, am 14. und 15. die 13te Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins, am 15., 16., 17. der vierte altphilologische Ferienkurs in Bonn, am 17. und 18. die 22ste Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrer-Vereins, am 20. die 14te Hauptversammlung des Vereins für Schulreform, am 25. eine Sitzung der Ortsgruppe Hamburg des Deutschen Gymnasialvereins; wozu dann im Mai noch kamen: am 16. die 13te Landesversammlung der württembergischen Gymnasiallehrer und am 24. die zweite Hauptversammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes des Allgemeinen deutschen Gymnasialvereins; endlich am 6. Juni die 13. Landesversammlung des badischen Vereins akademisch gebildeter Lehrer.

Ueber alle diese Versammlungen und Verhandlungen einen so ausführlichen Bericht zu bringen, wie oben über die in Düsseldorf und Köln, kann uns natürlich nicht einfallen; doch werden wir aus allen im nächsten Hefte (das im September erscheinen soll) zur Kenntnis unserer Leser bringen, was sie nach unserer Meinung besonders zu interessieren geeignet ist, wozu unter anderem gehört, was über Gesinnung und Stimmung auf der Münchener und der Dresdener Zusammenkunft gesagt werden kann, denen beizuwohnen uns selbst vergönnt war. G. U.

Aus den Verhandlungen des Preußischen Herrenhauses am 2. und 3. April 1903.

Die in den Sitzungen der oben genannten Tage erfolgten Aeußerungen von Mitgliedern der ersten preußischen Kammer und von Regierungsvertretern über Fragen des höheren Schulwesens sind so wichtig, daß wir für angemessen halten, sie zum Teil dem Wortlaut nach, wie er durch das offizielle Protokoll geboten wird, mitzuteilen.

Dr. **Hillebrandt**, Professor des Sanskrit und der vergleichenden Sprachforschung an der Breslauer Universität, Vertreter dieser Hochschule im Herrenhaus, sprach am 2. April dem Kultusminister zunächst den Dank dafür aus, daß er begonnen habe, den humanistischen Unterricht wieder zu verstärken und dem Gymnasium einen Teil der Kraft zurückzugeben, den es im Jahr 1892 verloren habe. Das alte Gymnasium sei durch die starke Verminderung der lateinischen und griechischen Unterrichtsstunden auf ein Niveau zurückgeschraubt worden, auf

dem es ihm unmöglich geworden, seine Pflichten zu erfüllen. Dementsprechend kämen von allen Seiten Klagen über die Unterrichtsergebnisse, von Vertretern der philologischen Fächer an den Universitäten, aber nicht weniger von Theologen beider Konfessionen und von Juristen: bei einem Referendarexamen habe z. B. die Prüfung im römischen Recht abgebrochen werden müssen, weil die Unkenntnis im Verständnis eines ganz einfachen Textes zu groß gewesen sei. Dieselbe Wahrnehmung könne jeder machen, der seine Söhne durch das humanistische Gymnasium gehen lasse: man entdecke da, daß das Lateinische nur mangelhaft, das Griechische noch mangelhafter, vom Französischen nur wenig gelernt werde, und das Englische nähmen nur einige Schüler mit. Der Redner fuhr fort:

Ich will gar nicht verkennen, daß manches Gute durch die Reform von 1892 eingeführt worden ist. Der Unterricht in der neueren Geschichte, die größere Pflege von Leibesübungen sind unzweifelhafte Vorteile, denen aber ungleich größere Nachteile gegenüberstehen, und ich fürchte namentlich, daß eine geringere wissenschaftliche Durchbildung Hand in Hand geht mit der verminderten Kenntnis der Sprachen... Gewiß ist die Grammatik nicht alles, aber sie ist notwendig zum Verständnis, sie hat außerdem eine bildende Kraft, sie befähigt und zwingt den jugendlichen Geist, sich mit verschiedenen kleinen Aufgaben fortwährend zu beschäftigen, und diese Beschäftigung ist ein Exerzitium des Geistes, welches fast unersetzlich ist. Dieser sorgfältigen Politur des Geistes durch das Gymnasium — durch die alten Sprachen und die Mathematik — verdanken wir die große Stellung Preußens in der Wissenschaft. Ich erinnere an die Leistungen auf allen Gebieten der Theologie und Philologie, der Geschichte, der Jurisprudenz, der Medizin bis weit hinein in die Naturwissenschaften. Wenn uns andere Nationen das bisher nicht nachgemacht haben, so kommt es nicht daher, weil sie weniger befähigt sind, sondern weil sie die wissenschaftliche Erziehung des Geistes nicht haben, die die deutschen Gymnasien früher geleistet haben .... Ich erkenne mit Dank an, daß sechs Stunden dem Lateinischen wieder hinzugefügt worden sind; ich möchte aber Seine Exzellenz bitten, daß das Studium des Lateinischen auf den Schulen auch weiterhin sorgfältig ins Auge gefaßt wird und daß inbezug auf die Ergebnisse auch öfter die Fakultäten gefragt werden. Ich fürchte, daß diese zu sehr in den Hintergrund gestellt worden sind. Sie sind am besten in der Lage zu erkennen, wie weit die sprachliche Vorbildung gediehen ist, und ich möchte Exzellenz bitten, wenn es sich erweist, daß das gelernte Latein unzureichend bleibt, dem Unterricht hierin noch weitere Stunden zuzuweisen und namentlich in den unteren Klassen den Unterricht darin zu verstärken, denn gerade in Sexta und Quinta wird mit Vergnügen lateinisch gelernt.

Ich möchte noch auf einen anderen Punkt kommen. Der Allerhöchste Erlaß hat, wie wir mit Dank begrüßen, das Wort multum, non multa in den Vordergrund gestellt. Die Anhänger des humanistischen Gymnasiums, welche die Petition unterschrieben haben, daß die Schüler aller höheren Schulen zu allen Studien zugelassen werden sollten, taten es in der Hoffnung, daß nun die Gymnasien wieder restituiert werden würden zu ihrer alten Kraft und namentlich die Nebenfächer mehr zurückgedrängt, die Hauptfächer mehr hervorgehoben werden würden. Das scheint im allgemeinen bis jetzt nicht der Fall zu sein, wir leben noch vergebens dieser Hoffnung, und es scheint mir, wenn ich recht unterrichtet bin, als wenn die neueste Abiturientenordnung das Siegel nicht unter multum, sondern unter multa drückte. Ich glaube, es würde genügen, wenn alle Schüler sich der mündlichen Prüfung nur in den Hauptfächern unterzögen, nicht in den Nebenfächern. Ich halte es für wünschenswert, daß zum Beispiel in der Geschichte, wo es ja nicht auf einzelne Jahreszahlen, sondern auf die Gesamtanschauung ankommt, die geschichtliche Prüfung den eigentlichen Versetzungen überlassen bleibt. Nach meiner Auffassung hat gerade in dem Gedächtniswerk des historischen Unterrichts ein Teil der Ueberbürdung gelegen — dessen kann man sich aus seiner eigenen Jugend erinnern,

und das kann man auch bei den jetzigen Schülern sehen —, und daher möchte ich bitten, daß die mündliche Prüfung sich in Zukunft auf die eigentlichen Hauptfächer des Gymnasiums beschränkt.

Wie ich in diesem Punkte in Uebereinstimmung bin mit der Rechten dieses Hohen Hauses, so auch in dem Punkt, den ich mir erlauben möchte, noch zu berühren. Denn ich kann nicht schließen, ohne des Reformgymnasiums zu gedenken, welches ja als Experiment angesehen werden muß, und wenn auch gegen diese neue Probe nichts einzuwenden ist, so erscheint doch mir und anderen die rasche Zunahme der Reformgymnasien überaus besorgniserregend. Ich fürchte, daß hier kein „Maulbeerblatt zum Atlaskleide" werden wird; das Reformgymnasium ist gegründet von denjenigen, die wünschen, die humanistische Bildung zu erhalten, und von denjenigen, die sie dauernd zu beseitigen hoffen. Ich glaube, daß die letzteren Recht behalten werden, daß sie die größeren Taktiker sind und die ersteren die größeren Optimisten. In seiner ganzen Anlage drängt, wie mir scheint, das Reformgymnasium zu einer neuen Reform, und es ist ganz gut, wenn es diesen Namen behält, weil es sich weiter wird reformieren müssen. Denn es hat Fehler, scheint mir, aufzuweisen, die in seiner ganzen Konstitution liegen. Zunächst beginnt es ein Jahr, bevor man das Freiwilligenzeugnis erwirbt, mit dem Griechischen, so daß diejenigen, die das Gymnasium vor Obersekunda verlassen, ein Jahr Griechisch umnütz getrieben haben. Man kann niemand vorwerfen, wenn er daraus den Wunsch herleitet, daß das Griechische erst in Obersekunda anfangen soll. Ich halte das für eine logische Forderung, aber selbst Vertreter des Reformgymnasiums haben erklärt, daß es in diesem Falle nicht mehr möglich sein würde, das Griechische in ausreichender Weise als Bildungsmittel zu verwenden.

Als zweiten Fehler der Reformgymnasien bezeichnete der Redner die Organisation des mathematischen Unterrichts, die Verkürzung der ihm gewidmeten Zeit in den oberen Klassen: sie werde dazu führen, daß, um dem Lehrfach die nötige Stundenzahl auf den höheren Stufen wiederzugeben, der humanistische Unterricht dort beschnitten werden würde. So werde das Reformgymnasium, wenn es sich weiter ausbreite, die Brücke werden, von der die humanistische Bildung ins Wasser stürze. Bei dieser Ausführung berief sich Professor Hillebrandt wiederholt auf den Aufsatz des Professor Vogt, Oberlehrers für Mathematik an dem Breslauer Friedrichsgymnasium, dessen Darlegung in der „Monatsschrift für höhere Schulen" nach Redners Meinung hätte berücksichtigt werden sollen: sie erscheint ihm, abgesehen von dem, was an der Verteilung des mathematischen Lehrstoffs auf die verschiedenen Klassen ausgesetzt wird, auch wegen der Beobachtungen bemerkenswert, die V. in Bezug auf die Fortschritte der Reformquarta in der Mathematik und der daneben an derselben Anstalt existierenden, ebenfalls von V. unterrichteten Lateinquarta gemacht hat und die darauf hinauslaufen, daß die Lateinquartaner, obgleich sie wesentlich weniger mathematische Stunden haben als die Reformquartaner, doch erheblich mehr als ihre Kameraden in der Reformabteilung leisten infolge der Auslese und der logischen Schulung, die durch das Latein in der VI. und V. bewirkt worden sind. Der Redner wendete sich ferner gegen die Meinung, daß 6 Jahre Latein dieselbe Frucht tragen könnten, wie 9 Jahre: wenigstens werde das, was bei der letzteren Organisation erworben werde, fester sitzen, als was bei der ersteren. Aus diesen Gründen bittet er die Regierung, daß mit der Gründung von Reformgymnasien langsamer vorgegangen werde: die bestehende Zahl genüge, um Fehler und Vorzüge dieser Schulgattung studieren zu können. — Endlich trägt er die Bitte vor, die Gymnasiallehrer, namentlich in den oberen Klassen, zum Frommen ihrer Wirksamkeit nicht, wie es jetzt vielfach geschehe, mit Unterrichtsstunden zu überbürden. Wenn im Augenblick wegen der Finanzlage die wünschenswerte Entlastung nicht stattfinden könne, so möchte sie für die Zukunft ins Auge gefaßt

werden. Die Gymnasiallehrer seien diejenigen, die die Wissenschaft weiter verpflanzten und in die Provinz verbreiteten, und wenn man auch nicht von Jedem unter ihnen verlangen könne, daß er wissenschaftlich produktiv sei, so sei doch um ihrer Schüler willen zu wünschen, daß Jeder Kenntnis von dem Fortschritt der Forschungen auf dem von ihm vertretenen Gebiete nehme. Dies aber — das ist des Redners Ueberzeugung — ist vielfach in Folge der Ueberlastung mit Unterrichtsstunden nicht möglich.

Am 3. April ergriff zunächst Oberbürgermeister **Fuß** das Wort in der Debatte über den höheren Schulunterricht. Er erklärte seine Uebereinstimmung mit Professor Hillebrandt in der hohen Schätzung der humanistischen Schulstudien. Zwar ein Schwert seien die alten Sprachen nicht mehr für uns, seitdem ihr Gebrauch aufgehört, aber ein guter Wetzstein: ohne tiefere Kenntnis der alten Sprachen innerhalb des in der Schule erreichbaren Zieles laufe man Gefahr, daß uns ein durchdachter Gebrauch unserer Muttersprache nicht mehr in gleichem Maße, wie jetzt, gelinge. Und zugleich schaffe dieser Unterricht den Schülern das Bewußtsein, daß die Entwicklung der Kulturnationen eine kontinuierliche sei, die uns Jetztlebende zu den großen griechischen und lateinischen Denkern und Schriftstellern zurückweise, die das Beste, was auf dem Gebiet des allgemein Menschlichen gedacht werden könne, so fein schon damals gedacht und so herrlich ausgesprochen hätten, wie es heute besser kaum geschehen könne. Daß wir uns dieses Zusammenhanges der ganzen Kulturentwicklungsgeschichte der Menschheit bewußt bleiben, sei eine der höchsten Aufgaben der für diejenigen jungen Leute bestimmten Schulen, die später als führend auf irgend welchen Gebieten geistiger Arbeit und idealer Berufstätigkeit zu wirken hätten. Bis vor kurzem nun hat Redner geglaubt, daß es gelingen könnte, eine Einheitsschule zu organisieren, welche alle diese Schüler umfasse, nachdem längere Zeit in drei getrennten Kolonnen marschiert worden sei, und er mache kein Hehl daraus, daß er nicht mit Freuden den Erlaß begrüßt habe, der die drei verschiedenen Richtungen des höheren Schulwesens als formell gleichberechtigt hingestellt habe. Er stehe aber hinlänglich im praktischen Leben, um zu wissen, daß Schritte dieser Art, einmal getan, nicht wohl zurückgetan werden könnten. In dieser Einsicht habe er es sich nun angelegen sein lassen, für den schönen Traum der Einheitsschule nach Kräften einen Ersatz herbeiführen zu helfen, und auf diesem Wege sei er zu einem Anhänger des sog. Reformschulsystems geworden. Er gebe Herrn Hillebrandt zu, daß die Einführung der Reformschule nicht ein durch die Logik gebotener Schritt war, aber sie sei durch die praktische Notwendigkeit erzwungen worden. Redner denkt dabei an den Mißstand, daß Eltern in höherer sozialer Stellung jedes ihrer Kinder, auch die minderfähigen, zu einem gelehrten Studium oder einem der gleichwertigen Berufe glauben vorbilden lassen zu müssen und daß zugleich Eltern von niedrigerem Bildungsgrad ihren Söhnen gern eine höhere Bildung gönnen und sie deswegen oft trotz unzulänglichen finanziellen Mitteln und auch bei unzulänglichen geistigen Mitteln der Kinder dazu anhalten, in den höheren Schulen Klasse für Klasse abzusitzen. So erklärt sich nach Redners Ansicht die Abneigung, welche vielfach gegenüber den altklassischen Schulstudien zum Ausdruck komme. Dies aber wird, so meint er, mit Einführung der Reformschule anders werden, da die Eltern es nun in der Hand hätten, nachdem sie die Entwicklung der Kinder mit Hilfe der Lehrer in den drei unteren lateinlosen Klassen geprüft, ihre Söhne nicht einem gelehrten Beruf und nicht dem Gymnasium, sondern dem Realgymnasial- oder dem Oberrealschulkurs zuzuweisen. Indes nicht bloß um dieser den Eltern erwiesenen Wohltat willen schätzt Redner das Reformschulsystem hoch, sondern er findet es auch in didaktischer Beziehung vorzüglicher, als das der anderen Schulen, und er führte aus, wie viel besser sich nach seinen in Frankfurt gemachten Beob-

achtungen das Französische für den Anfangsunterricht eigne und welche raschen Fortschritte dort auf französischer Grundlage im Lateinischen in der Tertia gemacht würden. Was das Griechische anbelangt, so meint er, daß die Frage, ob dieses in gleicher Weise vom Reformgymnasium erfaßt werden könne, wie das Lateinische, noch nicht mit Sicherheit und absolut gelöst sei, aber er hoffe, daß dies möglich sein werde, ja daß das logisch Richtige, das Griechische erst in Obersekunda zu beginnen, mit Erfolg werde durchgeführt werden können. So lange diese Aenderung noch nicht vorgenommen, scheint ihm aber das Schicksal der mit dem Einjährigenzeugnis Abgegangenen, die nur ein Jahr Griechisch gelernt hätten, keinen Vorwurf gegen das Reformsystem einzuschließen: denn für die Knaben, die nur mit der Absicht in das Reformgymnasium gingen, jenes Zeugnis zu erhalten, richte man keine solche Schulen ein. Schließlich faßte der Redner seine Meinung dahin zusammen, daß er mit Professor Hillebrandt die Kgl. Staatsregierung bitte, dem humanistischen Gymnasium alten Stils auch fernerhin mit vollem Herzen zur Seite zu stehen und zu verhüten, daß der lateinische und der griechische Unterricht leide, daß er aber im Gegensatz zu dem Genannten wünsche, die Regierung möge nicht etwa die mit den Reformschulen begonnenen Versuche abbrechen oder eindämmen, sondern dieselben in weitestem Maße fortsetzen.

Als Zweiter sprach Professor **Schmoller**, der zunächst gleichfalls seine Uebereinstimmung mit Professor Hillebrandt in der Hochschätzung des humanistischen Gymnasiums erklärte und sich als Anhänger dieses Vorbildungsweges für unsere Beamten, für unsere gesamte höhere Bildung bekannte: er hoffe, daß auch künftig die Mehrzahl der Beamten und Juristen durchs Gymnasium gehen werde; er sage nur, es sei heilsam, daß auch eine Anzahl solcher mit realistischer Bildung daneben existiere. Sodann wandte er sich gegen Hillebrandts Meinung, daß erst seit den in den letzten Jahrzehnten vorgenommenen Aenderungen des Gymnasiallehrplanes Klagen über den Rückgang der lateinischen und griechischen Kenntnisse gehört worden seien; er (Redner) habe solche schon zu Anfang der sechziger Jahre in Halle gehört. Die Abneigung nicht weniger Schüler gegen den altklassischen Unterricht aber leitete Schmoller aus zwei Ursachen ab. Er meint, daß der ganze Lehrbetrieb auf diesem Gebiet seit den 60er und 70er Jahren des v. Jahrh. ein anderer geworden sei. An Stelle einer Lehrergeneration, die Begeisterung für die Realien, die Kulte, den Staat, die Philosophie, die Literatur des Altertums gehabt und hätten erzeugen können, sei eine jüngere Klasse von arbeitsteilig geschulten Philologen, von Spezialisten aller Art ans Ruder gekommen, die nicht mehr fähig gewesen sei, die Jugend für das Altertum und seine Sprachen zu begeistern. Ein Berliner Universitätslehrer habe einmal mit Recht gesagt, es sei für die Entwicklung des preußischen Gymnasialwesens ein Unglück gewesen, daß Lachmann über Boeckh und Niebuhr Herr geworden, die formalistische Richtung über diejenige Philologie, welche die antike Geschichte in den Vordergrund gerückt habe. Eine zweite Ursache aber dafür, daß sich die Neigung der Jugend zu den altklassischen Schulstudien vermindert habe, findet Schm. in den veränderten politischen Verhältnissen, die auch eine Aenderung der Bildungsbedürfnisse veranlaßt hätten. Schließlich erklärte er, daß er wünsche, dem humanistischen Gymnasium bleibe der erste Rang, und daß er überzeugt sei, derselbe werde ihm bleiben, daß er aber daneben sage, es müsse doch nicht Alles über einen Kamm geschoren werden, die heutige Vielseitigkeit des Lebens sei vielmehr schon Grund genug, daß wir mit drei gleichberechtigten Schularten wenigstens einen Versuch machen sollten. Denn um mehr als einen Versuch handele es sich ja nicht, und die Früchte dieses Versuches seien heute noch nicht zu beurteilen, sondern vielleicht in fünf, sechs Jahren. Dann könne wieder davon die Rede sein, ob es wünschenswert sei, etwas zu ändern.

Hierauf sprach sich Ministerialdirektor Dr. **Althoff** in folgender Weise aus:

M. H. Der Allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900, der die Grundlage für die Schulreform bildet, geht davon aus und spricht wiederholt die Hoffnung aus, daß nun endlich einmal für einige Zeit unseren Schulen Ruhe gelassen werde, damit sie Zeit haben, sich ungestört zu entwickeln. Ich kann also auch hier nur dringend bitten, nachdem wir zwei Schulreformen und zwei oder noch mehr Schulkonferenzen in den letzten zehn Jahren gehabt haben, daß die Herren, und zwar in dem Sinne, wie das auch Herr Schmoller getan hat, nun einmal unsere Schulen etwas in Ruhe gedeihen lassen, und da kann man noch nicht einmal sagen: quieta non movere, denn das quieta ist noch gar nicht hergestellt, sondern sie müssen erst zur Ruhe kommen. Deshalb würde ich es für bedenklich halten, auf alle die Einzelheiten, die hier vorgebracht sind, — meist technische Detailfragen — hier einzugehen. Gewiß sind dabei viele dankenswerte Anregungen gegeben; m. H., ich kann Sie aber versichern, bei dem, was hier gesagt worden ist, haben wir immer das Gefühl gehabt, repetitio est mater studiorum. Es ist alles schon dagewesen, es sind durchaus keine neuen Gesichtspunkte hervorgetreten, lauter Dinge, die schon fünf- oder sechsmal oder noch öfter auf Schulkonferenzen besprochen wurden. Deshalb ist es nicht nötig, glaube ich, auf alle Einzelheiten einzugehen; nur zwei Punkte will ich herausgreifen.

Herr Dr. Hillebrandt hat gesagt, daß die Leistungen unseres humanistischen Gymnasiums immer mehr abgenommen haben, und er hat sich dafür auf die Erfahrungen der Universitätslehrer berufen. M. H., die beziehen sich alle auf das humanistische Gymnasium, wie es vor der Reform von 1900 war; die jungen Leute, die aus dem inzwischen verstärkten Gymnasium hervorgegangen sind, die sind ja noch gar nicht auf der Universität! M. H., der Allerhöchste Erlaß v. 26. Nov. 1900 hat, indem er die Gleichberechtigung der höheren Schulen anerkannte, zugleich gesagt, daß damit die Möglichkeit gegeben würde, den einzelnen höheren Schulen, dem Gymnasium, dem Realgymnasium und der Oberrealschule, in ihrer Eigenart mehr gerecht zu werden. Dieser Gesichtspunkt ist in den neuen Lehrplänen zur Durchführung gebracht. Es sind namentlich für das Gymnasium die alten Sprachen, insbesondere auch das Lateinische, wesentlich verstärkt worden: letzteres durch die Vermehrung der Unterrichtsstunden von 62 auf 68 und ferner dadurch, daß für Revisionen, Prüfungen vorgeschrieben ist, auf die alten Sprachen und namentlich das Lateinische ganz besonderen Wert zu legen. Wir wollen nun einmal abwarten, wie das wird. Bis jetzt sind Leute, die nach diesen Vorschriften unterrichtet sind, noch gar nicht in die Hände unserer Universitätslehrer gekommen Also ich bitte doch noch einige Jahre anstehen zu lassen; vielleicht läßt sich dann besser über die Sache sprechen. Das ist das eine.

Dann hat Herr Dr. Hillebrandt über die Frankfurter Reformanstalten gesprochen. Auch da, m. H., um das gleich anzuschließen, hat der Allerhöchste Erlaß vom 26. November die Richtschnur angegeben, nach der die Unterrichtsverwaltung gehandelt hat, und zwar aus voller Ueberzeugung. Der Allerhöchste Erlaß sagt: „Die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen hat sich für die Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im ganzen bewährt. Durch den die Realschulen mitumfassenden gemeinsamen Unterbau bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, daß der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird."

Nun, m. H., das ist geschehen, aber übereilt ist man keineswegs vorgegangen. Es giebt gegenwärtig erst zehn Gymnasien nach dem Frankfurter System in Preußen; dazu kommen 28 Reformrealanstalten nach dem Frankfurter und Altonaer System. Nun, die Erfahrungen, die man bisher mit diesen Reformanstalten gemacht hat, insbesondere bezüglich des Lateinischen, sind recht günstig, und es sind uns namentlich aus

Universitäts-Seminarien, von Marburg und Gießen, Mitteilungen geworden, wonach Studenten, die auf dem Frankfurter Goethegymnasium — das ist das älteste Reformgymnasium — ausgebildet sind, sich in den alten Sprachen besonders ausgezeichnet haben. Aus diesen vereinzelten Vorkommnissen zu schließen, würde freilich verfehlt sein: die Sache ist noch nicht ausgetragen. Wir sind der Ansicht, daß die Angelegenheit der Reformanstalten noch in der Schwebe ist, daß es ein Versuch ist, über den wir erst in zehn oder fünfzehn Jahren abschließend urteilen können.

So kann ich mich dahin resümieren, daß das, was Herr Dr. Hillebrandt über das Gymnasium und die mangelnde Gymnasialbildung der jungen Leute, die aus dem Normalgymnasium hervorgegangen sind, gesagt hat, sich nur beziehen kann auf das Gymnasium vor 1900, daß dies also um einige Jahre verspätet ist und daß das, was er in Bezug auf das Frankfurter Gymnasium gesagt hat, um mindestens ebenso viel Jahre verfrüht ist. Wir wollen abwarten, wie sich die Dinge gestalten und wie die Schulen in zehn Jahren aussehen; dann haben sie Ruhe gehabt, sich zu entwickeln, und die Ergebnisse des Versuches mit den Reformanstalten liegen dann vollständig vor. Ich möchte also wirklich bitten, m. H., zugleich in Erinnerung an ein altes Wort Solons, der bekanntlich auch längere Ruhe für die Bewährung seiner Reform haben wollte, daß wir uns auf ein „Reproducatur nach zehn Jahren" verständigen.

Professor **Hillebrandt** bemerkte hiernach, die von dem Allerhöchsten Erlaß in Aussicht gestellte Wiederherstellung der Eigenart des Gymnasiums sei nach Ansicht derer, die, wie er, der humanistischen Richtung angehörten, noch nicht in zufriedenstellender Weise erfolgt. Er betrachte das Plus von sechs Lateinstunden, das dem Gymnasium wieder gegenüber dem Lehrplane von 1892 gegeben sei, nur als eine Abschlagszahlung, die man dankbar annehme, durch die man aber noch nicht wirklich befriedigt sei. Auf die Aeußerungen des Professor Schmoller erwiderte er, daß auch er meine, in der Heranbildung der philologischen Gymnasiallehrer sei gefehlt, das Spezialistentum zu sehr begünstigt worden. Das Wesentlichste aber, was er gegen den heutigen Betrieb des Gymnasiums einzuwenden habe, sei, daß seine Schüler keine Sprache mehr einigermaßen beherrschten, daß es zu keinem wirklichen Können bei ihnen in einer der gelernten Sprachen komme, womit er natürlich noch nicht verlange, daß sie lateinisch zu sprechen oder griechisch zu schreiben vermöchten. Auch früher allerdings seien zweifellos Unsicherheit und Fehler vorgekommen, aber so schlimm, wie jetzt, sei es doch nicht gewesen.

Endlich nahm der Kultusminister Dr. **Studt** zu folgender Aeußerung das Wort:

Ich muß auch den heutigen Ausführungen des Herrn Professor Hillebrandt gegenüber die Kritik, die mein Herr Kommissar an seinen gestrigen Ausführungen geübt hat, in vollem Umfang aufrecht erhalten. Die gegen das gegenwärtige Unterrichtssystem erhobenen Klagen, insbesondere gegenüber den Unterrichtserfolgen der humanistischen Gymnasien, sind teils verspätet, soweit sie sich auf die Zeit vor der Einführung der neuen Lehrpläne beziehen, teils verfrüht, weil die Unterrichtsergebnisse der neuen Lehrpläne noch gar nicht vorliegen und vor allen Dingen noch nicht Abgangsprüfungen an den humanistischen Gymnasien stattgefunden haben, die allein ein zuverlässiges Bild von den Erfolgen des Unterrichts auf Grund der neuen Lehrpläne geben können.

Was mich besonders dazu bewogen hat, noch das Wort zu ergreifen, sind die letzten Ausführungen des Herrn Vorredners, in denen er den gegenwärtigen Zustand des humanistischen Gymnasiums als einen mangelhaften bezeichnet hat, soweit es sich um den Unterricht in den alten Sprachen, also im Griechischen und vornehmlich im Lateinischen handelt. Ich betrachte es gerade als einen besonderen Vorzug und als eine sehr wertvolle Errungenschaft der neuen Schulreform, daß es gelungen ist, den

Charakter des humanistischen Gymnasiums und seine Bedeutung zu stärken. Es gilt dies namentlich auch von dem Lateinischen, wenn man bedenkt, daß gegenüber den früheren Normallehrplänen nunmehr eine Vermehrung der Lateinstunden um wöchentlich sechs stattgefunden hat. Es ist das eine wesentliche Garantie dafür, daß das Unvollständige der früheren Ergebnisse nunmehr einem besseren Zustande weichen wird. Die gutachtlichen Aeußerungen der Provinzialschulkollegien und der sonstigen darüber gehörten Sachverständigen stimmen darin überein, daß in der Tat die Unterrichtsergebnisse im Lateinischen sich jetzt erheblich gebessert haben. Insofern sehe ich vollständig beruhigt in die Zukunft und muß die Befürchtungen des Herrn Vorredners als gegenstandslos bezeichnen. Das wird der Herr Vorredner nicht verlangen können, daß die alten Sprachen, also Griechisch und Lateinisch, in einer Weise auf den humanistischen Gymnasien das Uebergewicht bekommen sollen, daß die anderen gleich wichtigen Gegenstände darunter leiden. Nach dieser Richtung hin justitia distributiva zu üben, war der Ausgangspunkt der Schulreform von 1900, und die Allerhöchste Ordre vom 26. November 1900 hat hierfür maßgebende Direktiven erteilt, die, wie ich glaube, ihre segensreichen Früchte zeitigen werden. Es ist einfach unmöglich, gegenüber den modernen Anforderungen in anderen Fächern, gegenüber dem Umstande, daß auch der fakultative Unterricht im Englischen in den humanistischen Gymnasien seine Berechtigung hat, die alten Sprachen so in den Vordergrund zu stellen, wie dies namentlich in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts geschah. Wir können unmöglich erreichen, den Schüler in griechischer oder lateinischer Konversation vollkommen auszubilden. Sache derjenigen, welche später im praktischen Leben, in ihrem speziellen Berufe diese Kenntnisse verwerten wollen, ist es, nach dem Abgange von dem Gymnasium die weitere Ergänzung ihres Wissens nachzuholen; dazu ist ein besonderer Lehrgang an den Universitäten gegeben. Aber den Unterricht so zu gestalten, daß eine vollständige Beherrschung der alten Sprachen auf dem humanistischen Gymnasium erreicht wird, ist einfach unmöglich und den Anforderungen des modernen Lebens gegenüber gar nicht durchführbar. Ich tröste mich aber mit der festen Ueberzeugung, daß die Ausgestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen an der Hand des gegenwärtig geltenden Lehrplanes eine noch viel vollkommenere werden wird. Es kommt nicht allein an auf die Zahl der Stunden, sondern auch auf das ganze System, die Art des Unterrichts in den alten Sprachen. In dieser Beziehung ist zweifellos eine erhebliche Besserung eingetreten, nachdem es der Unterrichtsverwaltung gelungen ist, auf der Grundlage von vortrefflichen Lehrbüchern auch dieses System zu verbessern.

Nun möchte ich noch gegen die Ausführungen des Herrn Fuß bemerken, daß es der Unterrichtsverwaltung durchaus fern liegt, eine sog. Einheits- oder Normalschule anzustreben und an die Stelle derjenigen Systemteilung zu setzen, die seit einer langen Reihe von Jahren die Grundlage des höheren Unterrichtswesens in Preußen bildet und sich gerade in ihrer eigenartigen Gestaltung und in ihrem Nebeneinanderbestehen, als dem vorhandenen Bedürfnisse Rechnung tragend, vollkommen bewährt hat. Ich würde die Hand dazu nicht bieten können, daß irgendeine Einheitsschule eingeführt würde. Sie mag für die unteren Klassen und für einzelne Schüler Vorteile haben; im allgemeinen aber würde eine derartige Schablonisierung wesentliche Nachteile bringen und zu einer Art Kirchhofsruhe führen, die der bewährten Ausgestaltung unserer höheren Unterrichtsanstalten gegenüber etwas sehr Minderwertiges darstellen würde.

Die vorstehenden Erklärungen des Ministers und des Ministerialdirektors sind es, auf die sich die S. 108 mitgeteilte Resolution bezieht. Wir möchten hier nur zweierlei Tatsächliches zu den obigen Aeußerungen von Mitgliedern des preußischen Herrenhauses hinzusetzen.

Erstens: in Ländern, wo seit längerer Zeit eine Organisation des höheren Unterrichts besteht, nach der die Schüler auf den unseren unteren Gymnasialklassen entsprechenden Stufen noch gleichen Unterricht erhalten und sich noch nicht in Lateinlernende und Lateinlose scheiden, ist die Folge, welche Herr Oberbürgermeister Fuß von solcher Einrichtung erwartet, keineswegs eingetreten: man ist dort sehr weit davon entfernt, daß nur für den Lateinunterricht geeignete Schüler in die lateinische Abteilung übertreten.

Zweitens: die Behauptung des Herrn Prof. Schmoller, daß die mehr auf die Realien gerichtete Lehrweise im lateinischen und griechischen Unterricht an den Gymnasien seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts verdrängt worden sei von einem vorwiegend formalistischen Betriebe, ist in ihrer Allgemeinheit entschieden unrichtig, mag sie sich nur auf Preußen oder gar auf ganz Deutschland beziehen. Von denen, die in der Mitte des vorigen Jahrhunderts ein deutsches Gymnasium besucht haben und auch zugleich in der Lage gewesen sind, in den letzten Jahrzehnten von dem Betrieb des klassischen Unterrichts durch Autopsie oder durch Mitteilungen ihrer Söhne genaue Kenntnis zu erhalten, werden umgekehrt Unzählige bezeugen können, daß in der Erläuterung der antiken Schriftwerke aus den realen Disziplinen der Philologie eminente Fortschritte gemacht sind; ja man kann nicht selten (in Gymnasien verschiedener deutscher Staaten) die Beobachtung machen, daß die Behandlung der sogenannten Realien über das dem Verständnis der Schriftsteller dienende Maß weit hinausgeht. Wenn heutzutage oft über Grammatik und sprachliche Uebungen im klassischen Unterricht geseufzt wird, so hat das nicht sowohl den Grund, daß jetzt in dieser Richtung erheblich mehr als früher gefordert würde, sondern den, daß die Vertrautheit mit den Elementen der lateinischen und griechischen Sprache vielfach (aber keineswegs an allen deutschen Gymnasien) in einem Grade zurückgegangen ist, der zu schwierigen Aufgaben macht, was früher mit Leichtigkeit und gern geleistet wurde. G. U.

Eine zweite Erwiderung von Oberlehrer Dr. Thomä.

Wir hatten im letzten Heft des vorigen Jahrgangs S. 222 nicht bloß die Erwiderung des Herrn Dr. Thomä auf eine kurze Bemerkung von uns auf S. 149 des v. J. über einen von ihm in Düsseldorf gehaltenen Vortrag aufgenommen, sondern auch eine Mitteilung von ihm an die Redaktion, wodurch er uns über seine Wirksamkeit belehrte, zum Abdruck gebracht. Wir haben ferner zu näherer Information unserer Leser eine ganze Reihe von merkwürdigen Stellen jenes Vortrags mit genauer Wahrung des Wortlauts mitgeteilt und mit Bezug auf diese Aeußerungen erklärt, daß es uns nicht am Platz zu sein scheine, in eine Diskussion der von Herrn Thomä aufgestellten Behauptungen einzutreten, weil jede Aussicht auf Verständigung fehle. Damit schien uns allen billigen Ansprüchen, die man an eine Redaktion stellen kann, genügt. Aber Herr Thomä findet sich von neuem so angegriffen, fühlt außerdem offenbar so stark das Bedürfnis, mich und die Leser dieser Zeitschrift zu belehren, daß er uns eine längere zweite Erwiderung zusendet. Wir haben zuerst nicht die Absicht gehabt, mit ihr mehrere Seiten zu füllen, schließlich aber gemeint, dem audiatur et altera pars noch einmal entsprechen zu sollen, zumal einige Stellen der zweiten Entgegnung nicht bloß zweifellos wiederum geeignet sind, unseren Lesern einen Genuß zu bereiten, sondern auch noch besser darüber unterrichten können, was sich Herr Thomä und seine Gesinnungsgenossen als Endresultat ihrer Bestrebungen vorstellen. Der Herr Einsender muß uns nur gestatten, daß wir neben ihm mit einigen Anmerkungen ebenfalls zu Worte kommen; zu einer eingehenden Antwort auf seine umfangreiche Erwiderung sehen

wir uns nicht veranlaßt. An zwei Stellen, wo ein so abnormer Ausdruck in seinem Elaborat begegnet, daß jemand meinen könnte, Oberlehrer Thomä werde doch so etwas nicht geschrieben haben, hielten wir für unsere Pflicht, den Setzer und Korrektor durch ein [so] vor dem Verdacht der Nachlässigkeit zu schützen.

G. U.

Sehr geehrte Schriftleitung!

Als dem angegriffenen Teil — Herr Geheimrat Uhlig hält ja seine verurteilende Kritik über meinen Vortrag „Die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung" in Heft 4 des „Humanistischen Gymnasiums" (1902) aufrecht — gestatten Sie mir wohl die Aufnahme [so] einer Abwehr an demselben Orte, an dem der Angriff erfolgt ist.

Den Eingang der Antwort des Herrn Geheimrat Uhlig bildet ein ohne mein Wissen und Einverständnis erfolgter Abdruck des meiner eingesandten Erwiderung beiliegenden Begleitbriefes. Einer Beurteilung dieses Verfahrens enthalte ich mich, da der Gymnasialverein selbst über den Grad zu bestimmen hat, bis zu dem das Taktgefühl in seinem „Organe" entwickelt sein soll. [1]

Aus der nun einmal vorliegenden Veröffentlichung mögen die Leser entnehmen, wie großen Wert ich darauf lege, daß jeder, der zu einer so wichtigen Frage, wie der der allgemeinen Bildung, das Wort nehmen will, auch nachweist, daß er bemüht gewesen ist und Gelegenheit hatte, die Ansprüche, welche die Allgemeinheit an die Bildung stellen muß [so], zu ergründen, wie ich ferner nicht mit blindem Wagemute an diese Aufgabe herangetreten bin, sondern ermutigt durch die Anerkennung meines bisherigen Arbeitens. Welche Stätte dürfte wohl für die Lösung der Aufgabe geeigneter sein, als einer der großen rheinischen Mittelpunkte deutscher Industrie und deutschen Handels, wo sich das Ringen unserer Nation im Wettkampfe der Völker, die Abhängigkeit unseres kulturellen Fortschrittes, insbesondere auch der Pflege von Wissenschaft und Kunst, von dem Erfolge dieses Kampfes, und die Anforderungen, die wir daher, um sie zu seiner Führung geschickt zu machen, an die Erziehung unserer Jugend stellen müssen, sich der Beobachtung am unmittelbarsten aufdrängen?

Was nun unsere Streitsache angeht, so nimmt Herr Geheimrat Uhlig zwar den mich verletzenden Ausdruck zurück [2]; indem er aber auf der darin liegenden Kritik besteht, zeigt er, daß er meine Erwiderung noch nicht ganz richtig aufgefaßt hat. Ich meinte nämlich, wenn ihm der Boden, auf dem der Vortrag stehe, fremd sei, so hätte er nicht nur nicht eine beleidigende, sondern überhaupt keine Kritik üben sollen. Er führt nun einige Stellen meines Vortrages, teils wörtlich, teils ihrem Inhalte nach an; durch die Behauptung, die Verkehrtheit der darin zum Ausdruck kommenden Ansichten sei so groß, daß er eines besonderen Nachweises dafür enthoben sei, sowie durch einige Randbemerkungen verrät er, daß meine Voraussetzung zutrifft. Denn daß die Vielsprachigkeit ein gewaltiges Verkehrshindernis ist, viel bedeutender noch, als die Verschiedenheit der Maße und Münzen, daß durch die Bewältigung dieses Hindernisses eine Unsumme menschlicher Arbeit, den Reibungs- und anderen „Verlusten" bei der Maschine vergleichbar, verloren geht, kann nur der leugnen, dem die Bestimmung und die Anforderungen des Weltverkehrs vollständig fremd sind. Nur wer die Heiligkeit des Feldzeichens für den Soldaten nicht kennt, kann in dem Vergleiche der Sprachen mit Feldzeichen

---

[1] Den Abdruck jenes „an die Schriftleitung des Humanist. Gymnasiums" gerichteten Schreibens, das durchaus nicht den Charakter eines Privatbriefes hat, begleiteten wir mit den Worten: „weil doch wohl dem Schreiber daran gelegen sein muß, daß nicht bloß die Schriftleiter, sondern auch die Leser unserer Zeitschrift über seine Tätigkeit und Bedeutung unterrichtet werden." Meinte Herr Th., daß nur Herr Jäger und ich einer solchen Belehrung bedürften? Oder war ihm nur wichtig, daß wir zwei aufgeklärt würden? Dem widerspräche geradezu das oben Folgende, wo wir erfahren, welch großer Wert von ihm auf einen Nachweis seiner Urteilsbefugnis, wie er in jenem Brief enthalten ist, gelegt wird. So verdient denn der Abdruck des Schreibens von des Schreibers eigenem Standpunkt aus vielmehr Dank. Sollte Herr Th. nachträglich mit der Art seines Kompetenznachweises unzufrieden sein? Aber seine Selbstschilderung lautet doch durchaus vorteilhaft. U.

[2] Ich habe nicht nur das Herrn Th. verletzende Beiwort „lustig" für seinen Düsseldorfer Vortrag zurückgenommen, sondern bin noch weitergegangen und habe den Gegensatz „traurig" dafür gesetzt. U.

eine Herabwürdigung der Sprachen sehen. Und wem die Rolle der Sprachen in unseren heutigen Nationalitätenkämpfen nicht klar geworden ist, an dem müssen die wichtigsten Vorgänge der Gegenwart spurlos vorübergegangen sein. Die einfachsten Grundbegriffe der Biologie aber müssen dem fehlen, der das Gesetz der Arbeitsteilung nicht versteht. Daß letzteres bei Herrn Geheimrat Uhlig zutrifft, beweist er durch die Frage: „Wie stimmt dazu das unmittelbar Folgende?" Vielleicht kann ihm ein Beispiel aufklären: Alle Menschen bedürfen des Brotes zum Leben. (Hier wäre die Frage einzuschalten.) Als die Zeit noch weniger Wert als heute hatte, konnte jeder Einzelne selbst seinen Acker bestellen, sein Mehl erzeugen und sein Brot backen. Heute ist die Arbeitsteilung eingetreten: der eine sorgt für die Erzeugung des Brotes und teilt davon dem anderen mit, der es dafür übernimmt, ersterem von den Früchten seiner, jetzt ungestörten Arbeit, die beispielsweise in der Erforschung des klassischen Altertums bestehen kann, mitzuteilen. Wo ist da ein logischer Fehler?

Diese wenigen Tatsachen genügen vollständig, um zu erkennen, warum Herrn Geheimrat Uhlig „jede Aussicht auf Verständigung fehlt": die Gebiete sind ihm eben, wie ich behauptet habe, fremd. In einer Einheitsschule in meinem Sinne hätte er sie aber kennen gelernt, auch wenn er später klassischer Philologe geworden wäre. Kann er nun vielleicht einsehen, welchen Wert diese Schule für ein „gegenseitiges Verständnis" haben würde? [3]

Meine religiöse Ueberzeugung ist die weiter naturwissenschaftlicher Kreise und steht auf dem Boden der Verhandlungen der Hamburger Naturforscherversammlung (S. 6). Wenn Herr Geheimrat Uhlig dieselben als sehr lesenswert bezeichnet, wo findet er dann in meinen Ausführungen über Religion die „sehr starken Verkehrtheiten"? [4]

[3] Ich bin Herrn Th. ungemein dankbar für die höchst überraschenden Aufklärungen, die er mir über das Gesetz der Arbeitsteilung, die Bestimmung und die Anforderungen des Weltverkehrs, die Heiligkeit des Feldzeichens u. s. w. gegeben hat, und bedauere nur, zu früh geboren zu sein, insofern ich dadurch verhindert worden bin, „eine Einheitsschule in seinem Sinne" zu besuchen. Doch zum Ernst. Ich habe Herrn Th. vorgeworfen, daß er hin- und herschwanke in seinen Aeußerungen über die Frage, ob fremdsprachlicher Unterricht als notwendiger Bestandteil der höheren allgemeinen Bildung angesehen werden soll, und die Berechtigung dieses Vorwurfs liegt auf S. 78—80 seines Vortrags klar zu Tage. Auf der ersten Seite erscheint es ihm als Ideal, daß man keine Fremdsprache zu lernen brauche, und als ein Ideal, dessen Verwirklichung wir schon nahe kommen, ja er zitiert einen Autor, der behauptet habe, daß wir uns jetzt schon die ganze Welt des Wissens mit unserer Muttersprache erobern können. Dann kommen ihm Bedenken, doch sie sind rein praktischer Art und führen ihn noch keineswegs zur Bejahung der eben genannten Frage, sondern zu dem Ausspruch S. 79: ob man aus praktischen Gründen die neueren Fremdsprachen (den Schulunterricht in den alten verwirft er durchaus) als Bestandteile der allgemeinen Bildung in Anspruch nehmen oder sie der Fachbildung zuweisen solle, darüber müsse der Prozentsatz derer entscheiden, die ihrer praktisch bedürften. Einige Zeilen später aber und auf Seite 80 hebt er den Nutzen hervor, den uns die Fremdsprachen als Spiegel unserer eigenen Sprache leisten, ihre Aufgabe, uns über die Eigenart der Muttersprache zu belehren. Es leuchtet ein, daß, wenn dies durch fremdsprachlichen Unterricht geleistet wird, dieser nicht mehr als Bestandteil der Fachbildung, sondern als wichtiges Element der höheren allgemeinen Bildung gelten muß und daß das Prinzip der Arbeitsteilung hier absolut nicht anwendbar ist. Nun wird ja dadurch, daß Jemand einen ganz unverständigen Gedanken hat, noch nicht ausgeschlossen, daß man mit ihm darüber disputiert und daß bei der Disputation sich auch ein Resultat ergiebt. Unerläßliche Bedingung aber, wenn solcher Streit nicht völlig nutzlos verlaufen soll, ist dies, daß der, welcher durch eine Behauptung Anlaß zu dem Disput giebt, wirklich eine bestimmte Meinung über die in Rede stehende Sache hat und seiner Ansicht einen klaren Ausdruck giebt. Diese Bedingung aber ist im vorliegenden Fall von Herrn Th. in auffälliger Weise nicht erfüllt. U.

[4] Mein Ausdruck „sehr starke Verkehrtheiten" (S. 226) bezieht sich, wie jeder Leser, der die Augen aufmacht, sehen kann, auf die von mir in dem unmittelbar voraufgehenden Absatz (S. 225—226) besprochenen Anschauungen und Aeußerungen

Er macht mir ferner einen Vorwurf daraus, daß ich mir ein Urteil darüber erlaube, wie man sich zu den Studien der Philologie, der Theologie, der Jurisprudenz und der Medizin am besten vorbereitet, wie man sie zu treiben hat, und was man zur Ausübung der entsprechenden Berufe braucht, ohne daß ich einen dieser Berufe studiert habe. Da muß ich doch fragen, ob das Studieren eines Faches denn der einzige Weg ist, um ein Urteil über dasselbe zu erlangen. Herr Geheimrat Uhlig führt doch selbst an, daß es Männer gibt, denen ein Lehrfach „durchaus nicht unbekannt ist", obwohl „ihr Forschungsgebiet ein anderes ist": haben diese Männer vielleicht erst eine Zeitlang das Fach studiert und dann umgesattelt? [5] Ich behaupte, daß es für den, der wirklich Belehrung sucht, gar viele Wege sie zu finden gibt. So stand mir zunächst der Weg offen, den schon Sokrates mit Erfolg gegangen ist, die Angehörigen eines Faches, über das ich belehrt sein wollte, einfach zu fragen. Gar manches anregende Gespräch hat mir denn auch wertvolle Anhaltspunkte geliefert. Ergänzt wurden diese durch Aeußerungen aus anderen Berufskreisen über ihre Ausbildungsanforderungen, die ich, wo sie mir in der Literatur aufstießen, sammelte. Ich habe ferner als Student einen regen Verkehr mit Angehörigen aller Fakultäten gehabt und kann mich recht wohl darauf besinnen, worauf es ihnen bei den Examensvorbereitungen hauptsächlich ankam. Bei den Altphilologen kam mir dabei meine eigene Vorbildung zu statten; ergänzend trat meine spätere dreijährige Tätigkeit an einem Gymnasium und ein enger Verkehr mit den philologischen Kollegen dazu. Inbezug auf die Anforderungen des medizinischen Studiums weiter halte ich mich als Naturwissenschaftler auf Grund meines eigenen Studiums zu einem Urteil für berechtigt; denn noch kein Mediziner hat mir abgestritten, daß Medizin Naturwissenschaft sei. Nicht ganz unzuständig glaube ich auch inbezug auf die praktische Theologie zu sein. Als Sohn eines Pfarrers und Bruder eines Pfarrers, verwandt und befreundet mit Pfarrern, kenne ich nicht nur den theologischen Studiengang und die Examensanforderungen, sondern habe auch hinreichend Einsicht in die Erfordernisse des Pfarramtes, die wissenschaftliche Weiterbildung und außeramtliche Nebenbeschäftigung der praktischen Theologen nehmen können. Bei keinem Beruf läßt sich endlich aus seinen Leistungen so leicht ein Urteil über etwaige Mängel in der Vorbildung gewinnen, als bei dem der praktischen Juristen, da die Mängel vielfach materielle Nachteile anderer Personen nach sich ziehen, insbesondere an Orten mit hochentwickelter Industrie und ausgedehntem Handel. Wenn ich in meinem Vortrage hervorgehoben habe, daß die unzureichende Ausbildung der Juristen „noch vor nicht allzu langer Zeit vom Staatssekretär des Auswärtigen beklagt, von namhaften industriellen Körperschaften der Regierung zur Kenntnis gebracht wurde und von hervorragenden Juristen zugegeben wird", so habe ich dafür natürlich Belege.

Daß man antike wie moderne fremdländische Literatur besser durch Lesen des Urtextes kennen lernen kann als durch Uebersetzungen, gebe ich zu, wenn der Leser die fremde Sprache wirklich so beherrscht, daß er die Schönheiten des fremden

---

des Herrn Thomä. Seine freundliche Bereitwilligkeit mitzuhelfen, um die christliche Ethik auf einen höheren Standpunkt zu erheben, — diese Hilfsbereitschaft, die ich S. 224 mit seinen eigenen Worten zur Kenntnis unserer Lehrer gebracht, habe ich mit keinem Epitheton charakterisiert. Das einzige, das mir hier am Platz zu sein schiene, wäre das Beiwort — doch Herr Thomä könnte sich vielleicht wieder verletzt fühlen. U.

[5] Ich hatte mit Bezug auf Unterrichtsfächer der höheren Schulen gesagt: wenn für ein solches voll Begeisterung ein hervorragender Geist eintrete, dessen Forschungsgebiet ein anderes, dem aber jenes Lehrfach nicht unbekannt sei, so habe dies einen höheren Wert, als wenn ein Mann dies tue, dessen Lebensaufgabe die Beschäftigung mit der Wissenschaft sei, aus der das Lehrfach seinen Stoff schöpft; und ich hatte als Beispiele der ersteren Art den Philologen Thiersch und den Historiker Treitschke wegen ihres Eintretens für den mathematischen Unterricht, sowie den Naturforscher Helmholtz wegen seiner Hochschätzung der altklassischen Schulstudien angeführt. Daraus nun, daß ich das Urteil solcher Männer über Unterrichtsgegenstände, die ihnen zwar nicht durch eigene Forschungen, aber durch den Schulunterricht bekannt geworden sind, als sehr beachtenswert bezeichnet habe, zieht H. Thomä den Schluß, daß ich ihm dann doch nicht deswegen, weil er Theologie, Rechtswissenschaft, Medizin, Philologie nicht studiert habe, die Fähigkeit abstreiten dürfe, über die wissenschaftliche Vorbildung der Theologen, Juristen, Aerzte, Philologen zu urteilen! Wunderbare Konfusion. U.

Werkes in einem Zuge genießen kann und sich nicht, wie Matthias (Monatsschr. f. höh. Schulen, Jahrg. 1, S. 5) sagt „über grammatische Schwierigkeiten holpernd und stolpernd" seinen Weg bahnen muß. Die genannte Beherrschung der Fremdsprachen wird aber auf unseren Schulen erfahrungsmäßig nicht erreicht. Mein dem Hrn. G. R. Uhlig wohlbekannter Lehrer des Griechischen hielt es wenigstens bei der Lektüre sophokleischer Dramen für angebracht, uns in den vollen Genuß der Dichtung erst dadurch zu setzen, daß er uns zum Schlusse eine damals als mustergiltig anerkannte Uebersetzung vorlas. Wenn aber dennoch von philologischer Seite daran festgehalten werden sollte, daß zum vollen Verständnis fremdsprachlicher Literatur ein Lesen des Urtextes unumgänglich sei, so verlange ich den Nachweis, daß die gewaltige mit dem Erlernen der Fremdsprachen verbundene Arbeit auch durch einen entsprechenden Erfolg aufgewogen wird; man muß mir bei den Abiturienten des Gymnasiums auffallende Unterschiede im Verständnis griechischer, im Urtext gelesener und Shakespearescher, in der Uebersetzung gelesener Dramen nachweisen; man muß mir zeigen, daß unser Verständnis der Literatur der an unseren Schulen nicht gelehrten Fremdsprachen erheblich hinter dem der französischen, englischen, lateinischen und griechischen Literaturwerke zurücksteht. Kann dieser Nachweis nicht erbracht werden, so ergibt sich, daß das Lesen des Urtextes unwirtschaftlich ist und eine Vergeudung nationaler Kraft bedeutet. [6]

Was nun die Frage der Autoritäten angeht, so habe ich außer der negativen Forderung, er möge keine Autoritäten anführen, auch die positive Forderung, er möge die Unsinnigkeit meiner Behauptungen durch sachliche Darlegungen beweisen, an Herrn Geheimrat Uhlig gerichtet. Ich stellte bereits fest, daß er sein Unvermögen, letztere zu erbringen, bewiesen hat. Wie es aber mit dem Verlaß auf Autoritäten bestellt ist, möge er daraus entnehmen, daß ich gerade eine von ihm angeführte Autorität auch unter den meinigen finde, nämlich Virchow. Die erwähnte Landtagsrede vom 6. März 1889 ist mir nicht zugänglich; es liegt mir aber Virchows Rektoratsrede „Lernen und Forschen" vom Jahre 1892 vor, bei der man doch wohl eingehende Vorbereitung und sorgfältiges Abwägen der Worte voraussetzen darf. Die Grundlage des Lernens und Forschens sieht er in dem Erfassen „der genetischen und kausalen Verhältnisse". Zu diesem Zweck „muß die Aufmerksamkeit auf das historische Geschehen gelenkt werden". „Nichts ist aber so sehr geeignet für eine solche Unterweisung, als die sogenannte Naturgeschichte", „wo die genetischen Vorgänge unmittelbar gezeigt werden können". Die trotzdem bisher zu Tage getretene Bevorzugung des Sprachunterrichtes hat nicht sachliche, sondern historische Gründe. Wenn Virchow dabei u. a. sagt: „Lange Zeit hat der allgemeine Gebrauch der lateinischen Sprache seitens der Gelehrten in bequemster Weise den gelehrten Verkehr aller erleichtert", so dürfte daraus folgen, daß auch er in der Vielsprachigkeit ein Verkehrshindernis gesehen hat. Die historischen Gründe haben heute ihre Berechtigung verloren. „So sind wir mit den klassischen Sprachen an einem Wendepunkte angelangt. Die grammatische Schulung ist nicht dasjenige Hilfsmittel fortschreitender Entwicklung, welches unsere Jugend braucht. Sie erzeugt nicht jene Lust am Lernen, die eine Voraussetzung der selbständigen Fortentwicklung ist; im Gegenteil, es ist offenbar, daß sie für viele Schüler, und vielleicht für noch mehr Eltern ein Gegenstand des Hasses geworden ist. Das Griechische ist schon halb aufgegeben. Niemand denkt mehr daran, die Gesamtheit der Abiturienten soweit vorzubilden, daß sie sich mit selbständiger Lektüre und Erklärung griechischer Schriftsteller beschäftigen können. Die Mediziner hätten anscheinend am meisten Grund zur Trauer, da ihre Wissenschaft die einzige ist, welche sich seit mehr als zwei Jahrtausenden ununterbrochen auf Grund griechischer Schriftwerke entwickelt hat. Aber es läßt sich nicht leugnen, daß Hippokrates und Galenos für die heutige Medizin, wenngleich

---

[6] Dieser Ausspruch ist so herrlich, daß ich nicht umhin kann, ihn in der Anmerkung mit gesperrten Lettern zu wiederholen: „Das Lesen des Urtextes von fremdsprachlichen Literaturwerken ist unwirtschaftlich und bedeutet eine Vergeudung nationaler Kraft." So ist es. Eine Torheit sich einzubilden, daß die anstrengende Bemühung der Schüler um Verständnis und Uebertragung fremdsprachlicher Werke auf Grund erworbener Sprachkenntnis eine ausgezeichnete Verstandesübung sei, oder zu glauben, daß die in unseren Schulen gelernten Fremdsprachen sich nicht bloß lautlich, sondern auch inhaltlich von der Muttersprache unterscheiden und daß deswegen ihr Erlernen, abgesehen von der Kenntnisnahme der Literatur, einen geistigen Gewinn bringt. Ach, wie bös hat sich doch Eduard Zeller in seiner Abhandlung „über die Bedeutung der Sprache und des Sprachunterrichts für das geistige Leben" geirrt. U.

diese voller Pietät an der griechischen Terminologie festhält, so wenige Berührungspunkte bieten, daß ihr Studium für das Verständnis der krankhaften Vorgänge eine minimale Bedeutung hat." Allerdings ist mit der vergleichenden Sprachforschung „das eigentlich genetische Element auch in der Philologie zur Geltung gekommen", kann aber für den Schulunterricht nicht inbetracht kommen. „Gegenwärtig dürfen wir aber darauf hinweisen, daß es andere Lehrgebiete gibt, deren Methoden soweit ausgebildet sind, daß sie das, was nötig ist, vollständig zu erfüllen imstande sind, das sind die Mathematik, die Philosophie und die Naturwissenschaften." „So erklärt es sich, daß die Beschäftigung mit ihnen dem jungen Geiste eine so sichere Vorbildung gewährt, daß er in jeder Fakultät sich mit einiger Leichtigkeit heimisch machen kann." „Daß diese Fächer immer noch nicht die ihnen gebührende Stellung im Unterricht haben, liegt „an dem überwiegend philologischen Bildungsgang" der leitenden Männer. „Unleugbar besteht eine sachliche Differenz inbezug auf die Ansprüche, welche die einzelnen Fakultäten an die Vorbildung der Abiturienten zu stellen haben. Ob eine einzelne Art höherer Schulen diese verschiedenen Ansprüche wird befriedigen können, muß die Zukunft lehren. Aber Eines kann schon jetzt bestimmt ausgesprochen werden. Wenn die klassischen Sprachen nicht mehr imstande sind das einigende Band herzustellen, welches alle die verschiedenen Richtungen zusammenhält, so ist ein Ersatz dafür nur zu finden in jener goldenen Trias von Mathematik, Philosophie und Naturwissenschaften, auf deren Entwicklung die gesamte abendländische Kultur beruht". „In Wahrheit ist die moderne Weltanschauung ganz und gar auf dem Boden der Naturwissenschaften erbaut, und niemand kann im Ernste noch darüber streiten, daß es so sein müsse". Wenn auf unseren Universitäten keine Allgemeinbildung neben der Fachbildung erzielt wird, „so liegt die Schuld daran eben an jener Mangelhaftigkeit der Vorbildung, welche ich zu schildern versucht habe und deren Abhilfe ich von einer genaueren Darlegung der tatsächlichen Verhältnisse erwarte".

Ueber die Endziele dieser Allgemeinbildung läßt sich Virchow deutlicher in der mir vorliegenden Landtagsrede vom 13. März 1869 aus. Nachdem er zunächst den an seinen Examinanden, also Gymnasialabiturienten, beobachteten Niedergang der allgemeinen Bildung beklagt und die Mittel besprochen hat, durch die nach seiner Ansicht die höhere Schule „auf der Höhe derjenigen Bildung" gehalten werden könne, welche einst der Humanismus hervorgebracht hat — u. a. ist ihm die Rückkehr zur Betonung der Grammatik lieber, als die damals stark hervortretende Vernachlässigung derselben — hebt er hervor, daß die klassische Bildung keine unerläßliche Vorbedingung für das Studium, namentlich das medizinische sein könne, wie das erfolgreiche Studium vieler der klassischen Bildung entbehrender Ausländer beweise, warnt dann davor bereits auf den Schulen Zersplitterung nach Berufen eintreten zu lassen und bringt in seinem Schlußwort folgende Sätze: „Wir haben große Fortschritte gemacht, darüber ist kein Zweifel; aber es ist auch kein Zweifel, daß wir in der Lage sind, allmählich verdrängt zu werden von der Position, die ich für die eigentlich starke halte, nämlich daß wir ein einheitlich entstandenes und einheitlich gebildetes und von einheitlichen Grundsätzen durchdrungenes Volk so darstellten, wie wir nach dem letzten Kriege nach außen imponierten". „Aeußere Organisation ist ja etwas sehr Starkes: aber die Einheitlichkeit im Geiste, im Denken, im Empfinden ist noch etwas Höheres". „Und darum, meine Herren, möchte ich Sie dringend bitten: Machen Sie sich wohl klar, daß, wenn wir dieses Jahrhundert schließen, Sie vorbereitet sein müssen, in dem neuen Jahrhundert wiederum eine Position zu schaffen, welche unserem Volke diese starke und einflußreiche Stellung wahrt und ihm zugleich innerlich die Befriedigung gewährt, die ein solcher Zusammenhang darbietet".

Diese Aeußerungen Virchows mögen beweisen, wie unzuverlässig die Berufung auf Autoritäten ist, und wie sehr ich im Rechte war, dieselbe abzuweisen und sachliche Darlegungen zu verlangen. Die Autoritätenfrage könnte damit erledigt sein. [7]

---

[7] Herr Thomä scheint manchmal in der Tat auch nicht recht lesen zu können. Ich habe ausdrücklich erklärt, daß ich selbstverständlich weit davon entfernt bin, die von mir genannten Naturforscher als entscheidende Autoritäten in der vorliegenden Frage anzusehen, und habe lediglich darauf hingewiesen, daß die von solchen Seiten ausgesprochene hohe Schätzung des altsprachlichen Unterrichts eine besondere Bedeutung habe, die Andersgestimmte zum Nachdenken darüber veranlassen sollte, ob nicht die Ursache ihrer anderen Stimmung in ihnen selbst liege. Daß aber auch Virchow zu denen, die dem in Rede stehenden Unterrichtsgebiet eine hervorragende Bildungskraft zuschreiben, gehörte und zwar nicht bloß wegen des Inhalts der

Um aber zu zeigen, daß ich sachlichen Darlegungen nicht wie Herr Geheimrat Uhlig aus dem Wege gehe, will ich auch noch mit einigen Worten auf das „Problem" eingehen, das er mir stellt. Aeußerungen großer Naturforscher der jetzt vom Schauplatz abgetretenen Generation zu Gunsten des altsprachlichen Unterrichts sind durchaus nicht selten, und ich könnte den angeführten Beispielen noch andere hinzufügen. Diese Beobachtung ist mir aber niemals verwunderlich oder gar als ein Problem erschienen. Es ist psychologisch durchaus richtig, daß jemand die Vorbildung, auf Grund deren es ihm möglich gewesen ist, etwas Tüchtiges zu leisten, so lange als die richtige ansieht, als er Verhältnisse voraussetzt, wie sie in seiner eigenen Jugendzeit bestanden. Nun haben aber gerade die Erfolge jener Naturforscher die Verhältnisse derartig umgestaltet, wie dies kaum je zuvor innerhalb eines Menschenalters geschehen ist. Wie umfangreich ist dadurch nicht schon der naturwissenschaftliche Lehrstoff unserer heutigen Jugend im Vergleich mit demjenigen geworden, den die genannten Männer auf der Schule zu bewältigen hatten. Die Umwälzungen aber im praktischen Leben, welche durch die wissenschaftlichen Erfolge der letzten Generation herbeigeführt wurden, verlangen heute, wenn der Zusammenhang der führenden Stände gewahrt bleiben soll, Unterweisungen der Jugend auf Gebieten, die vor einem Menschenalter kaum dem Namen nach existierten. Die wenigsten unter jenen Naturforschern haben aber neben ihren Forschungen noch Zeit oder Interesse gehabt, wie Virchow, die Umgestaltungen in den Anforderungen des praktischen Lebens zu verfolgen, und fällten daher ihr Urteil auf Grund unrichtiger Voraussetzungen über unsere heutigen Bildungsbedürfnisse. Dazu kommt, daß die Wertschätzung des altsprachlichen Unterrichtes in diesen Urteilen sich vielfach weniger auf das Erlernen der alten Sprachen an sich, als vielmehr auf den Bildungswert der altsprachlichen Literatur überhaupt bezieht. Den letzteren habe ich aber nicht bestritten. [8]

Ich schließe mit der nochmaligen Feststellung, daß Herr Geheimrat Uhlig den Nachweis der Berechtigung seines abfälligen Urteils schuldig geblieben ist. Ich halte

---

gelesenen Werke, sondern recht sehr auch um der Sprachen willen, das geht nicht ausschließlich, aber am deutlichsten aus jener Rede des Jahres 1889 hervor, die Herr Thomä unberücksichtigt läßt, weil sie ihm, wie er uns mitteilt, nicht zugänglich ist. Ich habe aus ihr im Jahrg. V unserer Zeitschrift S. 133 die bezeichnendsten Stellen angeführt, so die, wo V. davon spricht, wie schmerzlich es ihm wäre, seine lateinischen und griechischen Kenntnisse entbehren zu müssen, und die, wo er die Art der logischen Schulung durch das Erlernen des Lateinischen näher bezeichnet. In demselben Aufsatz habe ich ausführlich die Rede über „Lernen und Forschen" besprochen, speziell die Behauptungen Virchows über Nachlassen des Lerneifers bei den Studierenden und über den Stand der humanistischen Schulstudien, sowie seine Empfehlung einer größeren Ausdehnung des mathematischen, philosophischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, wobei ich bezüglich dieser Punkte auf Grundlage von Erfahrungen zu durchaus anderen Ergebnissen als V. gelangte. U.

[8] Ich hatte Herrn Thomä das Problem gestellt: „Wie kommt es wohl, daß sich fast alle wirklich hervorragenden Naturforscher in Deutschland zu einer wesentlich anderen Ansicht bezüglich der Wertschätzung des altsprachlichen Unterrichts bekannt haben, als H. Oberlehrer Thomä?" Nun hat der Aufgeforderte die Lösung gegeben. Das Problem ist eigentlich gar keines. Es geht ganz natürlich zu. Die großen Naturforscher „der jetzt abgetretenen Generation", die so entschieden für den klassischen Unterricht eingetreten sind, haben offenbar nicht Zeit oder Interesse gehabt, sich um die veränderten Anforderungen des praktischen Lebens und um unsere heutigen Bildungsbedürfnisse zu bekümmern! Dies nennt Herr Thomä eine sachliche Darlegung. Und unzweifelhaft wird er dieselbe Lösung zur Hand haben bezüglich der jüngeren wie älteren Mediziner, die 1900 sich für die humanistische Vorbildung der Fachgenossen aussprachen, auch bezüglich all der alten und jungen Naturforscher und Mediziner, die die Braunschweiger Erklärung oder die vom Jahr 1888 oder eine der von Universitäten im Jahr 1890 ausgehenden zu gunsten der Gymnasialbildung unterzeichnet haben, auch bezüglich der Nationalökonomen, der Vertreter der Technik und der vielen anderen, deren Namen unter einer jener Erklärungen stehen. Alle diese Männer haben zweifellos nach Herrn Thomäs Ansicht nicht Zeit oder Interesse gehabt, die Umgestaltungen in den Anforderungen des praktischen Lebens zu verfolgen und haben ihr Urteil auf Grund unrichtiger Voraussetzungen über unsere heutigen Bildungsbedürfnisse gefällt. Wir suchen und finden die Lösung des Problems vielmehr in der Person des Herrn Thomä. U.

es daher nach wie vor für die Pflicht der jetzigen Generation von Schulmännern, auf die Entwicklung einer neuen allgemeinen Bildung und einer Einheitsschule im Sinne Virchows mit allen Kräften hinzuarbeiten. Da der in der Virchowschen Rektoratsrede vorausgesehene Zustand, daß die klassischen Sprachen einmal nicht mehr das einigende Band bilden, heute tatsächlich schon besteht — Virchow spricht dies übrigens im Eingange der angeführten Landtagsrede selbst aus — so muß die Grundlage der neuen Allgemeinbildung durch die Virchowsche Trias Mathematik, Philosophie und Naturwissenschaften, das ist aber die Naturwissenschaft im Sinne meines Vortrages, gebildet werden. Die von Herrn Geheimrat Uhlig angeführten Bestrebungen von Schwalbe und Landsberg — und viele andere schließen sich ihnen an — liegen bereits in dieser Richtung; solche Arbeiten müssen wir zuerst tun, da wir das Bestehende doch nicht einfach über Bord werfen können. Nicht aber zu entwickeln, was von heute auf morgen zu geschehen habe, wie wir uns im Rahmen der immer noch unter dem Einfluß des „überwiegend philologischen Bildungsgangs" der leitenden Männer stehenden Lehrpläne einzurichten haben, sondern zu untersuchen, welchen Weg die Entwicklung voraussichtlich nehmen, wohin sie führen wird, das war die Absicht meines Vortrags. [9]

Dr. Thomae.

[9] Dieses prophetische Finale — das sich, nebenbei gesagt, in einer Richtung bewegt, die der seit 1900 von der preußischen Regierung unter Beistimmung von Reformern und Nichtreformern eingeschlagenen diametral entgegengesetzt ist — bezeichnet zugleich das Ende meiner Beschäftigung mit Herrn Oberlehrer Dr. Thomä. Habe ich doch auch schon auf nicht wenige starke Merkwürdigkeiten in der obigen Auseinandersetzung unterlassen zu erwidern, weil mir das zwecklos schien. Er aber wird wahrscheinlich noch lange nicht Schluß machen, während wohl manche seiner Gesinnungsgenossen empfinden werden, daß dieser Streiter sachlich, logisch und stilistisch wesentlich anders gerüstet sein müßte, wenn er ihren Bestrebungen nicht mehr schaden als nützen soll. U.

Literarische Anzeigen.

Meyers Großes Konversations-Lexikon. Sechste gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Bibliographisches Institut. Zweiter Band: Astilbe bis Bismarck. Dritter Band: Bismarck-Archipel bis Chemnitz.

Die großen Fortschritte, die das musterhafte Werk in der sechsten Aufl. gegenüber der fünften macht, sind von uns schon im 4. Hefte des vor. Jahrgangs hervorgehoben worden, und das Lob der Verbesserung gilt nicht nur von den Zusätzen, die die mit Riesenschritten vorwärts eilende Weltgeschichte gebracht hat, sondern ebenso von der Umgestaltung vieler alter Artikel, und insbesondere begrüßen wir die angemessene Kürzung, welche manche von ihnen durch Weglassung von Ueberflüssigem erfahren haben. Die Tugend eines Buches, aus dem man sich rasch über das Wichtigste auf den verschiedensten Gebieten belehren will, besteht ja recht sehr auch in der sorgsamen Beschränkung auf das wirklich Wichtige. Und nie hat doch dies Streben nach größerer Knappheit, so weit wir beobachtet haben, zu Unklarheit geführt, ja nicht bloß Klarheit verbindet sich mit dieser Knappheit, sondern in vielen größeren Artikeln zugleich ein solcher Reiz der Darstellung, daß man dieselben gern zu Ende liest, wenn man auch schon über das, was man zu wissen wünschte, belehrt ist. Uebrigens bezieht sich das „neubearbeitet und vermehrt" gleicherweise auf die Abbildungen, wie auf den Text: auch bezüglich jener hat sich der Verlag nicht bei dem in früheren Auflagen Geleisteten beruhigt, selbst wenn dieses auf den ersten Blick gewiß Jedem zu genügen scheint und wenn die Herstellung desselben mit einigen Kosten verbunden gewesen war. Man vergleiche z. B. die zwei Bildertafeln zu dem Artikel „Blattpflanzen" in der 5. und 6. Auflage. — Eine Art von Dank gegenüber dem, was in solchem Werk dem Publikum geboten wird, besteht unseres Erachtens darin, daß man, wo man noch eine Lücke zu entdecken glaubt, dies mitteilt, damit sie ev. später ausgefüllt wird. Daß wir in dem Artikel über Bildhauerkunst den Namen von Max Kruse trotz seiner hochbedeutenden und ganz eigenartigen Leistungen nicht gefunden haben, müssen wir als Lücke bezeichnen, aber mit dem Bewußtsein, daß der höchste Ruhm, den ein encyklopädisches Nachschlagewerk erreichen kann,

nicht Lückenlosigkeit ist, ein unerreichbares Ideal, sondern daß man sehr selten etwas vermißt. — Eine kleine Nebenfreude hat uns der Umstand bereitet, daß der zweite Band mit Bismarck schließt und der dritte mit Bismarck-Archipel anfängt. Allerdings sind ja die Bandschlüsse und -anfänge Sache des Zufalls, aber schön ist es doch nicht, daß ein Band des bedeutendsten deutschen Wörterbuches mit Biermolke schließt und der folgende mit Biermörder anfängt. U.

Zur Geschichte der Pädagogik.

Monumenta Germaniae paedagogica. Band XXV. **Pestalozzi-Bibliographie.** Die Schriften und Briefe Pestalozzis nach der Zeitfolge, Schriften und Aufsätze über ihn nach Inhalt und Zeitfolge zusammengestellt und mit Inhaltsangaben versehen von **August Israel**, Kgl. Sächsischem Oberschulrat. Erster Band: Die Schriften Pestalozzis. Berlin, A. Hofmann u. Comp. 1903. XXXVI und 636 S., Preis 18 Mk.

Mit dem vorliegenden Buch beginnt eine neue Art von Bestandteilen der Monumenta zu erscheinen, die der unermüdliche Karl Kehrbach als „Bibliographien zur Studien-, Unterrichts- und Erziehungsgeschichte in den Ländern deutscher Zunge" bezeichnet. Die hier in Aussicht genommenen Veröffentlichungen entsprechen gewissermaßen auf historischem Gebiet dem, was für die Jetztzeit die Bände des „gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens in den Ländern deutscher Zunge" seit dem Jahr 1896 leisten, auch in der Beziehung, daß dankenswerterweise (wodurch ein bibliographisches Werk nicht den doppelten, sondern den zehnfachen Wert gewinnt) die Aufführung der Schriften und Aufsätze mit Inhaltsangaben versehen sind. Natürlich werden diese Publikationen beschränkt bleiben auf Erscheinungen der hervoragendsten Art in der Geschichte der deutschen Pädagogik, aber für das Studium über sie werden sie für den Forscher eine ungemeine Wohltat sein. Ein Blick in den ersten Band der Pestalozzi-Bibliographie wird dies jedem etwa Zweifelnden beweisen. Zugleich aber hat das hier Gebotene die Bedeutung eines Monuments von wahrhaft erhebender Wirkung für den Mann, an dessen Schriften sich eine so unermeßliche Literatur angeschlossen hat. Unter allen Pädagogikern aller Zeiten dürfte, wenn überhaupt einer, doch nur Herbart sich mit Pestalozzi an Umfang der Wirkung messen. Daß aber Kehrbach für Bearbeitung dieses Stoffes den Mann gewonnen hat, der jedem, der sich mit Pestalozzi, ja jedem, der sich mit Geschichte der deutschen Pädagogik beschäftigt hat, bereits ein hochgeschätzter Helfer gewesen ist, dazu müssen wir ihm wie uns gratulieren.

Denn wahrlich nicht die leichteste Aufgabe Kehrbachs bestand und besteht darin, diejenigen Männer ausfindig zu machen, welche für Bearbeitung der verschiedenen Teile seines unvergleichlich umfangreichen Unternehmens die geeignetsten sind und auch Muße und Neigung besitzen, mitzuarbeiten: und wenn er auch diese Aufgabe bisher vortrefflich gelöst hat, so mag ihm das außer Anderem zur Genugtuung dienen gegenüber den keineswegs bloß auf Unwissenheit beruhenden Angriffen, die er in jüngster Zeit hat erfahren müssen. Undankbarkeit und Negierung von Verdiensten spielen ja auf allen Gebieten des privaten und öffentlichen Lebens seit alter Zeit eine große Rolle: aber wir erinnern uns doch keines Falles, wo in ähnlicher Weise, wie gegen Kehrbach, gegen den Begründer und Leiter eines überaus wichtigen literarischen Unternehmens, der diesem viele Jahre aufreibender Arbeit gewidmet hat, von Solchen vorgegangen ist, die dazu verpflichtet waren, ihn bei den mannigfachen Schwierigkeiten, die er zu überwinden hat, zu unterstützen. Der, welcher eine Streitschrift gegen Kehrbach geschrieben und an eine große Anzahl von Leuten verschickt hat, hat sich Mitte Februar endlich bewogen gefunden, in aller Form zu revozieren und es Ende März auch über sich gebracht, diese Revokation an diejenigen zu verschicken, die die Streitschrift von ihm erhalten hatten. Wenn nun in dem Widerruf die Worte zu lesen sind, daß der Widerrufende weder in der Broschüre noch in sonstigen Aeußerungen die Absicht gehabt habe, die persönliche oder berufliche Ehre des Herrn Professor Kehrbach in irgend einer Weise zu verletzen, so liegt hier ein höchst merkwürdiger Kontrast zwischen Absicht und Wirkung vor. Immerhin ist es gut, daß der Mann zur Besinnung gekommen ist. U.

Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. Von Dr. **Georg Mertz**, ev. Pfarrer. Heidelberg 1902. Carl Winters Universitäts-Buchhandlung. VII und 681 S.

Das Schulwesen der deutschen Reformation hatten eingehender zuletzt der Eßlinger Seminarrektor Dr. E. Gundert und der Petersburger Dr. Georg Schmid geschildert in der 1889 erschienenen 2. Abteilung des 2. Bandes von der bekannten „Geschichte der Erziehung", die der verstorbene Prälat Dr. Schmid in Gemeinschaft mit andern Gelehrten und Schulmännern begonnen hatte und dann sein Sohn Georg fortgesetzt hat: Gundert hatte die Ansichten und das Wirken von Luther, Bugenhagen, Brenz, Melanchthon, Zwingli, Calvin, — Schmid die vier großen protestantischen

Rektoren des 16. Jahrhunderts und ihre Schulen besprochen. Das oben genannte Werk des evangelischen Pfarrers in dem badischen Dorf Bahlingen, der schon durch frühere auf Geschichte der Pädagogik bezügliche Werke in rühmlichster Weise bewiesen hatte, wie man auch in ländlicher Abgeschiedenheit, entfernt von großen Bibliotheken eine gelehrte literarische Tätigkeit entfalten kann, — dieses Werk hat neben den früheren Bearbeitungen desselben Stoffes seinen eigenartigen Wert. Es schließt sich in dem Charakter der Behandlung seines Themas gewissermaßen an die Monumenta Germaniae paedagogica an, insofern es vor Allem den Zweck verfolgt, urkundliche Belege für die Meinungen der protestantischen Pädagogen und die Einrichtungen der Schulen dieser Konfession im Jahrhundert der Reformation in übersichtlicher, bequem benutzbarer Art zusammenzustellen; und dieser Zweck ist in sehr dankenswerter Weise erreicht. Das alphabetisch angelegte Verzeichnis der Schulmänner der Reformation und ihrer bedeutendsten pädagogischen Schriften, die Uebersicht über die wichtigsten evangelischen gelehrten Mittelschulen, die von 1518 bis 1596 gegründet worden sind, und über die protestantischen Universitäten, ferner die Zusammenstellungen über Unterrichtsfächer, Unterrichtsmethoden, Erziehungsmittel, Lehrer und Schüler werden Jedem willkommen sein, ebenso (wenigstens denen, welchen die Werke von Richter und Vormbaum nicht zur Hand sind) der die evangelischen Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts enthaltende Anhang. Auf einzelne strittige Punkte in der Besprechung der prinzipiellen Stellung der Reformation zum Schulwesen und in der Behandlung des Verhältnisses des Gymnasiums zur Reformation einzugehen, ist hier nicht der Ort. Was da etwa verfehlt ist, tut dem Wert des Hauptbestandteils des Werkes durchaus keinen Eintrag. U.

Vincenz Eduard Milde als Pädagoge und sein Verhalten zu den geistigen Strömungen seiner Zeit. Eine kultur- und quellengeschichtliche Einleitung in seine „Erziehungskunde" von Dr. Karl **Wotke**, k. k. Gymnasialprofessor (in Wien). Heft IV der Beiträge zur Oesterreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von der österreichischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Wien und Leipzig, Wilh. Braumüller 1902. XII und 264 S.

Die Tätigkeit der außerpreußischen Gruppen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte ist hocherfreulich und trägt wesentlich zur Verwirklichung des Kehrbachschen Planes bei. Wenn eine dahin gehende rührige Tätigkeit auch in dem benachbarten Kaiserstaat erwacht ist, so wird dies wohl, abgesehen von dem auch für diese Bestrebungen einsichtsvoll interessierten gegenwärtigen Kultusminister Oesterreichs, dem Mann zu danken sein, dem das obige Werk gewidmet ist, Herrn Hofrat Dr. Johann Huemer. Dasselbe ist allen, welche genauere Kenntnis der Entwicklung der Pädagogik während der ersten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts anstreben, dringend zu empfehlen, ja allen, die sich mit kulturgeschichtlichen Studien über diese Zeit beschäftigen: denn es eröffnet vielfach Einblicke in dieser Richtung, die weitaus den meisten Lesern völlig neu sein dürften. Man hat gewöhnlich die Periode bis 1848 in der österreichischen Schulgeschichte als etwas durchaus Unerfreuliches angesehen, und das übrigens sehr verdienstliche Werk von Beer und Hochegger hat diese Meinung nicht beseitigt. Zumal von protestantischer Seite ist gern angenommen worden, daß bis zum Ministerium des Grafen Leo Thun und dem Organisationsentwurf auf pädagogischem Gebiet in Oesterreich durchweg dunkele Nacht geherrscht habe. In dem Wotkeschen Buch empfangen wir nun die fesselnde Schilderung des Lebens und der Anschauungen eines hochstehenden katholischen Geistlichen des Kaiserstaates, der einen bedeutenden segensvollen Einfluß auf das Schulwesen seiner Heimat geübt hat, des ersten Hochschullehrers für Pädagogik in Oesterreich, des ersten bürgerlichen Erzbischofs von Wien (von 1831 bis zu seinem Tode 1853), des ersten österreichischen Verfassers einer allgemeinen Erziehungskunde nach Comenius, und man liest, in welch verehrendem Verhältnis Milde nach seinen Ueberzeugungen zu Plato, Kant, Pestalozzi, Schiller gestanden, wie entschieden er auf die Notwendigkeit einer Hebung der körperlichen Erziehung hingewiesen, welche bestimmende Bedeutung für ihn der „Neuhumanismus" gehabt, und Anderes, was beweist, wie frei er von traditionellen Fesseln war. Konnte doch ein Mann, wie Dittes, einst in einem Vortrag vor den Lehrern Wiens den Ausspruch tun: „Noch heute ist fast alles richtig, was Milde geschrieben hat." Die Erinnerung an einen solchen Mann durch eindringende Studien fester gegründet und durch anschauliche, alle Umstände ins Auge fassende Darstellung weiteren Kreisen vermittelt zu haben, ist kein geringes Verdienst.

Zugleich möchten wir hier auf einen sehr lehrreichen Aufsatz desselben Verfassers hinweisen, den die in Deutschland nicht genug verbreitete Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien im 4. Heft des laufenden Jahrganges gebracht hat und der an eine Ausführung des Buches über Milde anknüpft: „Kant in Oesterreich vor 100

Jahren. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie in Oesterreich." U.

Zur Erinnerung an Professor W. C. Sanders und seine Zeit. Ein Beitrag zur Bremischen Schulgeschichte von Diedr. A. Noltenius [Professor am Bremer Gymnasium]. Bremen bei Morgenbesser 1902. 78 S., Preis 1 Mk.

Es handelt sich in dieser ebenso belehrenden wie anmutigen Schrift eines in der Geschichte seiner Heimatstadt und ihrer Familien offenbar in seltener Weise bewanderten Mannes um einen Zeitgenossen Mildes, und die Schilderung vom Leben und Wirken des alten Bremer Schulmannes mit der Biographie des österreichischen Pädagogen zusammen zu halten, wird man um so mehr aufgefordert, als beide Lebensbeschreibungen uns zugleich ein lebendiges Bild von den Schul- und Bildungszuständen geben, zu denen ihre Helden passiv und aktiv in Verhältnis gestanden. Denn es ist ungemein interessant zu sehen, wie es in denselben Jahrzehnten des 18. und 19. Jahrhunderts im Südosten und Nordwesten des Gebietes der deutschen Zunge bezüglich des Unterrichts und der Erziehung aussah, und es ist nützlich, darüber belehrt zu werden, daß die berühmte Hansastadt keineswegs etwa Grund hat, auf die Vergangenheit ihres Schulwesens in jenen Zeiten bei einem Vergleich mit dem österreichischen voll Selbstbewußtsein zu blicken. Das Pädagogium (das reformierte Gymnasium) war, wie uns Noltenius mitteilt, im Jahr 1799 nahe daran, aus Mangel an Schülern einzugehen und die Form des humanistischen Gymnasiums so gefährdet, daß der (1802 verstorbene) Pädagogiarch Büsing alles Ernstes Verwahrung dagegen einlegen mußte, daß Latein fakultativ und Griechisch ganz und gar stiefmütterlich behandelt werde. Um so lichter hebt sich auf solch düsterem Hintergrunde die Gestalt von Sanders ab, der, nachdem er 5½ Jahre eine Privatschule geleitet, 1794 mit 28 Jahren als Kollaborator in das Kollegium der lateinischen Domschule eintrat und von 1817 bis zu seiner Zuruhesetzung im Jahr 1829 Vorsteher der Bremer Gelehrtenschule gewesen ist. Welche Verdienste er sich in diesen Jahren um das höhere Schulwesen seiner Vaterstadt erworben und wie auf Bremen die allgemeinen pädagogischen Strömungen der Zeit wirkten, das versäume man nicht von Noltenius zu lernen. U.

Hermann Schiller als Pädagog. Von Dr. August **Messer,** Oberlehrer und Privatdozent der Philosophie und Pädagogik in Gießen. Sonderabdruck aus den Südwestdeutschen Schulblättern Jahrg. 1902 Nr. 9. In Kommissionsverlag bei Ricker in Gießen, 16 S., Preis 0,60 Mk.

Dieser Beitrag zur jüngsten Geschichte der Pädagogik enthält eine wohldurchdachte Schilderung und Beurteilung des vor einem Jahr von uns geschiedenen Mannes, der mit ungewöhnlicher Arbeitskraft begabt, eine äußerst fruchtbare literarische Tätigkeit sowohl auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft wie auf dem der Geschichte entfaltet hat und zugleich eine wirkungsvolle Energie als Gymnasial- und Hochschullehrer und als Führer für viele junge Lehrer auf ihren ersten beruflichen Wegen. Messers Schrift hält sich bei aller Anerkennung von Schillers großen Talenten und Leistungen durchaus fern von der Unsitte schattenlosen Schilderns. In der letzten Anmerkung wird auch ausdrücklich erklärt: „Schiller soll durch das Gesagte nicht sowohl gepriesen oder getadelt, als in seiner Eigenart gezeichnet werden, was unmöglich ist, ohne auch der Schranken seines Wesens zu gedenken." Befähigt aber war Messer zu solcher Charakterisierung als Schüler des Verstorbenen auf der Universität und im pädagogischen Seminar, zumal er als Seminarist oft die vom Leiter selbst gegebenen Lehrstunden besucht hat.

Auch die Wandlung, die sich in Schillers Verhalten gegenüber gewissen gymnasialpädagogischen Fragen während seiner letzten Lebensjahre vollzog, wird von Messer besprochen. Der Unterzeichnete hat dieselbe recht eigentlich miterlebt. 1882 gehörte Schiller zu denen, die am Schluß der Karlsruher Philologenversammlung (in deren pädagogischer Sektion er mit großer Schärfe für die griechischen Schreibübungen eingetreten war) im Amtszimmer des Geheimrats Wendt zusammenkamen, um über Maßnahmen zur Wahrung der altklassischen Schulstudien zu beraten. Wenn dann 1888 die Heidelberger Erklärung in Gießen 138 Unterschriften von angesehenen Männern der verschiedensten Stände erhielt, so war dies durch Schiller vermittelt. Er gehörte ferner zu denen, die sich im Juni 1890 zur Herausgabe des „Humanistischen Gymnasiums" verbanden und das Vorwort in der ersten Lieferung unterzeichneten; er verfaßte auch wiederholt Besprechungen für die Zeitschrift. Ebenso lud er im Dezember 1890 in Berlin mit 8 anderen zur Gründung des Gymnasialvereins ein und gehörte bis zu seiner Uebersiedelung nach Leipzig im Sommer 1899 zu dessen Vorstand. Damals erhielt ich von ihm ein Schreiben, worin er bat, ihn aus der Reihe der Vorstandsmitglieder zu streichen, weil er nicht mehr in der Lage sei Hessen zu vertreten. Daß er zugleich aus dem Verein ausgetreten sei, erfuhr ich erst später durch unseren Schatzmeister. Eine erste Spur von Verschiedenheit unserer Ansichten erhielt ich 1891 und besprach die Nichtübereinstimmung im II. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 164 ff., maß ihr aber keinerlei tiefere Bedeutung bei, zumal nachdem das Heidelberger Gymnasium bei seiner 350jährigen Jubelfeier 1896 von ihm einen Glück-

wunsch erhalten hatte, der die Verteidigung der klassischen Studien durch die Praxis der Anstalt besonders hervorhob. Den Eindruck einer gründlichen Sinneswandlung empfing ich erst durch einen Aufsatz Schillers in der Deutschen Revue vom Dezember 1899 mit dem Titel „Die alte und die neue höhere Schule". Noch stärker trat sie in seinen letzten „Aufsätzen über die Schulreform von 1900 und 1901" hervor.

Als Hermann Köchly von ziemlich radikalen Anschauungen, die er in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in Dresden verfochten hatte, in der Schweiz und dann in Baden allmählich immer konservativer in seiner Anschauung über die Organisation des Gymnasialunterrichtes wurde, z. B. freie lateinische Schreibübungen geradezu befürwortete, so geschah es, wie er selbst erklärte, weil er durch die inzwischen gemachten Erfahrungen eingesehen hatte, daß er früher manches Wertvolle weggeworfen habe. Was aber trieb Schiller auf den umgekehrten Weg? Messer spricht u. a. von psychologischen Erwägungen, die seine pädagogischen Ansichten umgestaltet haben möchten. Wir verstehen nicht, inwiefern so vortreffliche Erfahrungen, wie sie Schiller laut seinem Konstanzer Programm vom Jahr 1875, seinem Gießener v. J. 1877 und seinem Karlsruher Vortrag v. J. 1882 mit Uebungen in der Anwendung der antiken Idiome gemacht hat, durch psychologische Ueberlegungen umgestoßen werden können. Ein Mann wie Otto Willmann kommt vermittelst solcher Reflexionen zum entgegengesetzten Resultat, und von Unzähligen ist in den letzten Jahrzehnten die Erfahrung gemacht, daß das Verlassen des auch von Schiller früher mit Glück angewendeten Verfahrens die unheilvollsten Folgen für das Verständnis der Schriftsteller gehabt hat. Die richtige Erklärung für die Sinnesänderung Schillers scheint mir Messer vielmehr gegen Ende seines Aufsatzes gegeben zu haben, wenn er davon spricht, daß Schiller bei seinem Wirken weniger festen, philosophisch begründeten Idealen folgte, als bedacht war, der Stärke gewisser Zeitrichtungen Rechnung zu tragen, ohne daß er sich um ein Urteil über deren inneren Wert besonders bemüht hätte. Und dies ist, glauben wir, der Dissidenzpunkt, durch den Schiller vom Gymnasialverein gelöst wurde. Indem wir seinen 1899 getanen Schritt und dessen Motiv aufrichtig bedauern, wollen wir aber nicht vergessen, welche reiche Belehrung und Anregung die Pädagogik ihm in ungemein vielen Einzelfragen verdankt. U.

Zur philosophischen Propädeutik.

Hans Cornelius, Einleitung in die Philosophie, Leipzig, B. G. Teubner 1903. XIV und 357 Seiten, Preis 4.80 Mk., geb. 5.60 Mk.

Hans Cornelius will in dem vorliegenden Buche eine widerspruchslose Weltanschauung begründen. Der Weg, den er zu diesem Ziele einschlägt, unterscheidet sich von den zahllosen Versuchen, die seit Anbeginn aller Philosophie, und man könnte hinzufügen, seit den ersten Anfängen religiöser Welterklärung gemacht worden sind, durch die Konsequenz im Festhalten am erkenntnistheoretischen Standpunkt. Die Erkenntnis der Erkenntnis ist der Ausgangspunkt bei allen seinen Folgerungen und Ergebnissen. So führt das Buch die Grundgedanken, die C. in seiner 1897 erschienenen „Psychologie als Erfahrungswissenschaft" aufgestellt hat, in das weite Gebiet der philosophischen Probleme hinein. In jener Psychologie ist ihm — nach dem Vorgang Kirchhoffs auf dem Gebiet der Physik — die einfachste, aber zugleich vollständige Beschreibung der psychischen Tatsachen die beste Erklärung. Wie jener Heidelberger Physiker hält er sich frei von allen metaphysischen und dogmatischen Voraussetzungen. Diese Voraussetzungen findet er aber mit vollem Recht nicht nur in Aufstellung philosophischer und religiöser Systeme, sondern vor allem in den naturalistischen Begriffsbildungen aller Sprachen. Daß diese Begriffsbildungen von ganz bestimmten Auffassungen einer irgendwie gestalteten Weltanschauung ausgehen, daß allenthalben in den Worten naive Hypostasen zum Ausdruck kommen, wie sie einer früheren, vielleicht sehr frühen Anschauung des einzelnen Volkes entsprachen, daß der Mensch, und zwar nicht nur der ungebildete, unbewußt auf Schritt und Tritt unter dem Banne dieser naturalistischen Begriffsbildungen seiner Sprache steht, — das sind Tatsachen, die in den letzten Jahrzehnten in sprachwissenschaftlichen Werken oft genug ausgesprochen worden sind. Daß aber auch die tiefsten Denker immer und immer wieder in oft entscheidenden Gedankengängen diesem Bann und Zwang ihrer Sprache unterliegen, naturalistischen Auffassungen anheim fallen, wo sie es gar nicht merken, weil eben auch sie mit ihren vielleicht schöpferischen Gedanken doch zugleich Geschöpfe ihrer Sprache sind: das in einer Reihe von Fällen nachgewiesen zu haben, ist ein Hauptverdienst des Verfassers des vorliegenden Buches. Philosophie ist ihm Streben nach Klarheit, und klar dasjenige, was einer weiteren Erklärung nicht bedarf. Die relative Unklarheit früherer philosophischer Systeme findet er nicht sowohl in metaphysischen Spekulationen und Dichtungen, die mehr oder weniger auf Glauben Anspruch machen müssen, als vielmehr eben darin, daß naturalistische Begriffe dogmatischen Charakters sich unvermerkt eingeschlichen haben. Es ist von hohem Interesse, dem Verfasser gerade auf diesem Gebiet des Nachweises

solcher dogmatischen Elemente in allen wichtigeren bisherigen Systemen zu folgen; umsomehr als mit dieser kritischen Beleuchtung sich zugleich der Nachweis eines fast organisch notwendigen Zusammenhangs der Entwickelung des philosophischen Denkprozesses der Menschheit verbindet.

Der Grundgedanke des Verfassers ist, daß die Objekte, also die ganze sogenannte objektive Welt, ohne Rest auf die subjektive Welt zurückzuführen sind, und daß gerade die Ergebnisse der heutigen Erkenntnistheorie zu dieser Auffassung der „Dinge" zwingen. Er sieht daher in allen Versuchen, das Verhältnis der subjektiven Welt zur objektiven zu begreifen, nur Lösungsversuche eines Problems, das im Grund gar kein Problem sein kann, nur Scheinproblem ist. Das „Ding an sich als Ursache der Erscheinung" ist ihm nur eine naturalistische Annahme, und so lange auch die erkenntnistheoretische Untersuchung sich von solchen dogmatischen Annahmen nicht befreit hatte, konnte auch sie nach Ansicht des Verfassers zu keinen endgiltigen Ergebnissen führen. Das objektive „Ding" ist „identisch mit dem gesetzmäßigen Zusammenhang der Erscheinungen, die es unseren Sinnen darbietet;" es ist „nicht etwas jenseits der Erscheinung, sondern nur ein Gesetz für die Erscheinungen." Das Kausalgesetz ist nur unsere „Forderung der Einordnung aller Erscheinungen unter konstante empirische Zusammenhänge" und diese Forderung „ist für die Einheit unserer Erfahrung unentbehrlich." Jede wissenschaftliche Behauptung über Eigenschaften der „Gegenstände" ist stets identisch mit einer Abbreviatur für bisher gemachte und zukünftig erwartete Wahrnehmungen.

Von diesem Standpunkt aus ergeben sich bedeutsame Folgerungen für alle Gebiete der Philosophie. Der psychophysische Parallelismus z. B. ist nur die selbstverständliche Folge der Erfahrungen, die uns zum Begriff der physischen Welt und ihrer Zusammenhänge führen. In Bezug auf die Unsterblichkeitsfrage kommt C. genau zu Kantschen Auffassungen: die Wissenschaft kann dem Glauben auf diesem Gebiet keinen Abbruch tun, kann ihn aber auch nicht stützen, höchstens irrtümliche Beweisversuche nach der einen oder anderen Richtung abwehren. Dagegen werden Kants Antinomien der reinen Vernunft unter die Scheinprobleme verwiesen.

Kurze, aber nicht minder auf der gewonnenen Basis konsequent durchgeführte Ausblicke auf den Wertbegriff und das Sittengesetz schließen das gedankenreiche Buch ab. Für die Leser dieser Zeitschrift mag es noch von besonderem Interesse sein, daß C. in Fragen der Ethik und Erziehung aristotelischen Auffassungen nahesteht und in einem Schlußabschnitt über den „Stil des Lebens" Forderungen stellt, die Goethe nicht müde wurde als höchste Ziele und Aufgaben persönlichen Lebens aufzustellen.

Lörrach. Julius Keller.

Präludien, Aufsätze und Reden zur Einleitung in die Philosophie. Von **W. Windelband,** Professor an der Universität Straßburg [jetzt an der Universität Heidelberg]. Zweite vermehrte Auflage. Tübingen und Leipzig, Verlag von J. C. Mohr (P. Siebeck), 1903. 396 S., Preis 6.60 Mk., geb. 7,60 Mk.

Daß von diesem in erster Auflage 1883 erschienenen Buch jetzt die zweite herausgegeben ist, darf als sehr erfreulich bezeichnet werden. Doch unseres Erachtens hätten nicht 20 Jahre nach dem ersten Erscheinen vergehen dürfen. Denn der uns dringend notwendigen weiteren Verbreitung des Interesses für Philosophie dienen diese Aufsätze und Reden in ungewöhnlichem Grade, wie ja der genannte Zweck immer eher durch geistvolle und allgemeinverständliche Darstellungen einzelner philosophischer Fragen erreicht werden wird, als durch systematische Werke. „Jeder dieser Essays ist ein Versuch, den Leser von seiner gewöhnlichen Vorstellungsweise her auf einem der vielen dazu offenen Wege, bald indirekt durch die Geschichte, bald direkt durch die Probleme hindurch, in das hundertorige Theben der Philosophie zu führen", sagt der Verfasser zutreffend in dem Vorwort zu der ersten Auflage, und der Leser und am meisten der bis dahin ganz unphilosophische wird bezeugen, daß dieser Versuch dem Fremdenführer vortrefflich gelungen ist. Als besonderen Vorzug seiner Führung möchten wir bezeichnen, daß der Fremde zwar an die Heiligtümer der Philosophie dicht herangeführt wird, aber doch nie so, daß er das Staunen, die Empfindung des Heiligen verlöre: es ist die richtige Mitte gehalten zwischen esoterischer Darstellung und einer Popularisierung, die den Namen Trivialisierung verdient.

In die Geschichte der Philosophie schlagen ein die Vorträge über Sokrates, Spinoza, Kant und die schöne Rede „Aus Goethes Philosophie", die 1899 aus Anlaß des Straßburger Denkmals für den jungen Goethe entstanden und in der zweiten Auflage hinzugefügt ist. Eine Reihe von Aufsätzen behandeln Fragen der Logik und Ethik, so der ebenfalls jetzt hinzugekommene über „Das Heilige". Gleicherweise ästhetisches und psychologisches, pathologisch-psychologisches Interesse hat der Vortrag „über Friedrich Hölderlin und sein Geschick". Hier berührt Windelband auch pädagogische Fragen, bespricht z. B. die Herrschaft, die der Dilettantismus über die Erziehung durch den in unseren Unterricht eingedrungenen Encyklopädismus gewonnen hat. Wir mögen uns nicht versagen, daraus die folgenden Worte anzuführen: „Am gefährlichsten ist es, wenn mit der Häufung

des bloß zu erlernenden Stoffs eine Einschränkung jener formalen Geistesgymnastik einhergeht, welche wir bisher zu unserem Segen dem Einleben in die Sprache und das Denken der Griechen und Römer verdankten. Jene Männer der Naturforschung, welche diesen Rest gleichmäßiger Bildungsgrundlage in der europäischen Gesellschaft bekämpfen, sollten doch die ersten sein, das sogenannte biogenetische Grundgesetz auch in der Pädagogik anzuerkennen und zu verstehen, daß auch die geistige Lebensbewegung der Menschheit ein Durchlaufen der früheren Bildungszustände als das Natürlichste erscheinen läßt; sie sollten einsehen, daß für den jugendlichen Geist die Bekanntschaft mit einem jugendlichen, einfachen, harmonischen Kulturisystem, wie es das griechische ist, immer das Geeignetste bleibt."

Wir dürfen uns in Heidelberg, einem durch philologische Forschung und Lehre geheiligten Boden, Glück wünschen, daß der Mann, der auf den eigensten Wunsch des großen Lehrers der Geschichte der Philosophie berufen worden ist, neben ihm die Philosophie an der Hochschule zu vertreten, in gleichem Maße die Tradition der altklassischen Schulstudien hochhält, wie Kuno Fischer. U.

Zum griechischen Unterricht.

Albert Müller, Das attische Bühnenwesen, kurz dargestellt. Mit 21 Abbildungen. Gütersloh 1902 bei Bertelsmann. 117 Seiten.

Der Verfasser des 1886 erschienenen Lehrbuches der griechischen Bühnenaltertümer gibt in der vorliegenden Schrift eine kurze Darstellung des attischen Bühnenwesens, die den diesen Studien ferner Stehenden, Studierenden, Lehrern, Freunden des Altertums zur Orientierung auf diesem Gebiete sehr willkommen sein wird. Er hat selbstverständlich die reiche Literatur, die seit 1886 erschienen ist, aufs sorgfältigste benützt, und so ist sein neues Buch durchaus nicht ein Auszug aus dem älteren, sondern eine selbständige Leistung. Müller behandelt die Verwaltung des Theaters (Spieltage und Agonen, Vorbereitung, Gang und Abschluß der Aufführungen), das Theatergebäude (ältere Periode, das Dionysostheater), die Bühnenfrage (Standort der Schauspieler und des Chores, Auf- und Abtreten der Schauspieler) und die Elemente der Aufführung (die Schauspieler, der Chor, die Dekoration, die Maschinerie, der Vorhang, das Publikum).

Es ist natürlich nicht alles, was Müller bietet, allgemein anerkannt und unanfechtbar; aber man muß ihm zugestehen, daß er mit großer Sachkenntnis und gutem Urteil überall wenn nicht Sicheres, so doch Annehmbares bietet. Von der Behandlung streitiger Fragen sieht er dem Zwecke des Buches entsprechend ab. Nur in der schwierigsten, in der Bühnenfrage, macht er eine Ausnahme. Er läßt hier auch Dörpfeld, dessen Bedeutung er durchaus nicht unterschätzt, zu Worte kommen, wenn er auch eine abweichende Auffassung vertritt.

Dresden. M. Wohlrab.

Anton Malfertheiner, Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre der griechischen Klassiker. 1. Teil. Xenophon, Homer, Herodot. Wien 1899.

Der Verfasser hat durch statistische Untersuchungen ermittelt, welche Werke der griechischen Schriftsteller, beziehentlich welche Partien daraus an den österreichischen Gymnasien am meisten gelesen werden und dann die Stellen ausfindig gemacht, die durch vorhandene bildliche Darstellungen erläutert werden können. Nicht mit Unrecht klagt er darüber, daß diese den Zwecken des Unterrichtes nicht immer entsprechen, und hofft, daß die Zukunft noch Besseres biete. Seine Anregungen sind unzweifelhaft sehr verdienstlich; denn ein gutes Bild ist ungleich wirksamer und prägt sich leichter und besser ein als eine noch so eingehende Beschreibung.

Als besonnenen Schulmann zeigt sich der Verfasser insofern, als er vor jeder Uebertreibung des Anschauungsunterrichtes warnt, wozu die Fülle des in gewissen Bilderheften und Atlanten gebotenen Materiales namentlich jüngere Lehrer leicht verleitet, und als er auf die Gefahr hinweist, daß die Schüler durch Aeußerliches und Nebensächliches von dem Eindringen in den Gedankengehalt abgezogen werden. Auch begnügt er sich nicht damit, zu den einzelnen Stellen die zu verwendenden Abbildungen anzugeben, sondern behandelt auch einschlagende allgemeine Gesichtspunkte. So bei Homer die Frage: welche von den ungemein zahlreichen Darstellungen sollen zu seiner Erklärung verwendet werden? Er kommt zu dem Ergebnis: für die Götterbilder die vollendeten Schöpfungen der griechischen Kunst, für die Bauten, Geräte, Waffen, Kleidung, Schmuckstücke die Denkmäler der mykenischen Periode.

Die Schrift sei den Fachgenossen auch in Deutschland als anregend und brauchbar aufs beste empfohlen, zumal da die Bücher, die sie behandelt, auch bei uns vorwiegend gelesen werden. Von Homer enthält sie übrigens nur die Ilias.

Dresden. M. Wohlrab.

Gustav Schneider, Schülerkommentar zu **Platons Euthyphron.** Leipzig 1902, Freytag. 40 S. 50 Pfg.

Von den kleineren Platonischen Schriften ist Euthyphron die letzte, die in die Schullektüre Eingang gefunden hat. Der

Grund dafür liegt nahe. Während von Apologie und Kriton der Text keine sonderlichen Schwierigkeiten bietet, der Inhalt aber unmittelbar begeisternd wirkt, wird den Euthyphron jeder unbefriedigt aus der Hand legen, dem nur das wörtliche Verständnis erschlossen wird. Man hat den Eindruck, daß es sich in diesem Dialoge um den Begriff Frömmigkeit handelt; was aber sein Verfasser darunter versteht, hat er nicht mit hinlänglicher Deutlichkeit ausgesprochen, und schon der Umstand, daß die Gelehrten darüber verschiedener Meinung sind, weist darauf hin, daß ihn ein Schüler ohne Anleitung schwerlich finden wird. Daraus ergibt sich, daß für diesen Dialog notwendiger als die Beihilfe zum Verständnis des Textes die Erschließung des allgemeinen Gesichtspunktes ist, der den Zugang zur Erfassung des Ganzen eröffnet.

In richtiger Würdigung dieser Sachlage behandelt der vorliegende Schülerkommentar einleitend 1. die Aufgabe und Einheit des Dialoges, 2. die Frage nach den Aufgaben, zu deren Durchführung Gott die Hilfe der Menschen braucht, 3. die Ideenlehre im Euthyphron. Dann erst folgt der Kommentar, der sich an die Textausgabe von A. Th. Christ anschließt. Da sein Verfasser nicht nur Platoforscher, sondern auch Schulmann ist, läßt sich von vornherein erwarten, daß, was er bietet, zuverlässig und zweckmäßig ist. Dieser Erwartung entspricht der Kommentar aufs beste und so kann er für den Schulgebrauch warm empfohlen werden.

Wenn ich früher über die Bestimmung des Dialoges ebenso dachte wie Schneider, so bin ich jetzt insofern anderer Meinung geworden, als ich seinen wesentlichen Zweck in seiner formalen Seite, in der Anleitung zur Begriffsbestimmung suche und annehme, daß der Begriff Frömmigkeit nur als Beispiel verwendet werde. Daß Plato es in der Hauptsache auf seine Definition abgesehen habe, will mir namentlich deshalb nicht einleuchten, weil dazu die eingehende Behandlung der elementarsten logischen Fehler nicht erforderlich gewesen wäre, die für sein in diesen Dingen noch ungeübtes Zeitalter gewiß sehr nötig und förderlich war, wie sie es noch heute für das jugendliche Alter ist. Nur wenn man den Dialog als Anleitung zum Definieren betrachtet, macht er einen durchaus einheitlichen und harmonischen Eindruck.

Dresden. M. Wohlrab.

Euripides, der Dichter der griechischen Aufklärung. Von Wilhelm **Nestle.** Stuttgart bei Kohlhammer, 1901. XI und 595 S., 15 Mk.

Es ist in jüngster Zeit wiederholt der dringende Wunsch ausgesprochen worden, daß die deutschen Gymnasiallehrer in der Lage sein möchten, auch in Zukunft auf dem Gebiete der von ihnen gewählten Wissenschaft nicht bloß zu rezipieren, sondern auch schaffend, fördernd zu arbeiten, so von U. von Wilamowitz und von Ed. Schwartz. In der Tat kann man behaupten, daß das, was Gymnasiallehrer speziell in der klassischen Philologie während des verflossenen Jahrhunderts geleistet haben, einen höchst respektablen Teil von dem ausmacht, was in Deutschland überhaupt in dieser Zeit auf diesem Felde geleistet worden ist. Aber nicht bloß im Interesse der Wissenschaft, sondern auch in dem der Gymnasien scheint uns jener Wunsch wohlberechtigt: denn es kann keinem Zweifel unterliegen, daß derartiges Arbeiten dem Unterrichtsbetrieb wenigstens an solchen Anstalten wesentlich zu gute kommt, die ihre Schüler zum Studium einer Wissenschaft vorbereiten sollen. So muß jede gründliche wissenschaftliche Arbeit eines Gymnasiallehrers doppelt bewillkommnet werden; und noch gesteigert wird die Anerkennung da, wo das Werk unter erschwerenden Umständen zu Stande gekommen ist, wenn die Bearbeitung eines Stoffes, die die Benützung einer reichen Literatur erfordert, an Orten gelingt, die keine für solche Zwecke ausreichende Bibliothek besitzen, und mitten in der Erfüllung von stark anstrengenden Berufspflichten. Zu Werken dieser Art gehört z. B. der Herodian von August Lentz, zu ihnen auch das oben bezeichnete Buch.

Ob die hier vorgetragenen Ansichten durchaus oder doch zum größten Teil die Prüfung bestehen werden, ist allerdings eine andere Frage. Hatte A. W. Verrall in seinem 1895 erschienenen Buch „Euripides the Rationalist" entschieden übers Ziel geschossen, indem er die Schöpfung und Anlage ganzer Dramen des Dichters lediglich aus rationalistischem, glaubensfeindlichem Sinne glaubte erklären zu können, so hat Nestle jetzt in unvergleichlich besonnenerer Weise aufklärerische Anschauungen und Tendenzen in unzähligen einzelnen Stellen nachzuweisen sich bemüht. Er tut dies mit der Annahme, daß, was von solchen Aussprüchen dem Chor, ja auch was einzelnen Schauspielern in den Mund gelegt ist, durchweg die Meinung des Dichters wiedergebe; und hier wird vielfach der Widerspruch gegen Nestles Aufstellungen einsetzen und hat z. T. schon eingesetzt: als gewagt darf besonders die Verwendung von Fragmenten verlorener Tragödien bezeichnet werden, wo doch vielleicht Kenntnis des Zusammenhangs eine andere Auffassung ergeben würde. Aber auch der, welcher in dieser Hinsicht dem Verfasser nicht beistimmt, täte sehr Unrecht, wenn er deswegen der Nestleschen Arbeit einen erheblichen Wert absprechen würde. Die erschöpfende Art, wie aus Euripides' vollständig oder fragmentarisch erhaltenen Werken die dort begegnenden Ansichten über Fragen der Theologie, Physik, Psycho-

logie, Ethik, Politik in übersichtlichster Weise zusammengeordnet sind, verdient allein schon den Dank der Mitforscher, und wo ein Drama des Euripides in der Schule interpretiert wird (was uns neben der Lesung sophokleischer Dramen stets recht sehr wünschenswert und bei guten Klassen auch wohl ausführbar erschienen ist), da wird der Lehrer für seinen Zweck reiche Belehrung aus dem vorliegenden Buch schöpfen können, zumal in einem Index locorum alle behandelten Stellen verzeichnet sind.

Eine besondere Seite der Nestleschen Untersuchungen ist die Ermittelung der Quellen, aus denen die euripideischen Ansichten und Aussprüche herzuleiten sind, der Philosophen, deren Lehren seine Anschauungen beeinflußt haben, ein Thema, das er eingehend in seinen „Untersuchungen über die philosophischen Quellen des Euripides" (im Ergänzungsband 8 des Philologus) behandelt hat und auch dieses höchst anregend, wenn gleich keineswegs einwandfrei. Speziell von den Erörterungen über Euripides' Verhältnis zu Heraklit und Epicharm gilt beides.

Ist diese Abhandlung nur für den Kreis der Fachgelehrten bestimmt, so trägt die Darstellung in dem besprochenen Buch mehr einen für das größere Publikum geeigneten Charakter: begründende Ausführungen sind in die gelehrten Anmerkungen am Schluß des Buchs verwiesen, und die im Text zitierten Euripidesstellen sind in Uebersetzung gegeben, teils in eigener teils in fremder. Gegen diese Uebertragungen ließe sich manches einwenden; doch wollen wir hoffen, daß sie ihren Zweck, auch Nichtfachmänner zur Lektüre des Werkes zu veranlassen, in reichlichem Maße erfüllen und daß auch diese auf umfassenden und gründlichen Studien beruhende Arbeit, wie andere in unseren Tagen erschienene, dazu beitragen wird, das Interesse für die unverwelklichen Erscheinungen des altgriechischen Geisteslebens in weitere Kreise zu tragen.

II.

Zum geschichtlichen Unterricht.

Ausgewählte Reden des Fürsten Bismarck, zum Gebrauche für die oberste Stufe höherer Schulen zusammengestellt und mit einem Vorwort eingeleitet von Dr. **August Baumeister**, Kaiserl Ministerialrat z. D., Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1903. Geb. 1,80 Mk.

Baumeister hat diese Sammlung mit einem beredten Aufruf an die Lehrer der obersten Klassen aller höheren Schulen begleitet und mit einer Ansprache an die Schüler dieser Klassen eingeleitet, und die Verlagshandlung hat in dankenswertester Weise den Preis des gut ausgestatteten Werkchens von 247 Seiten so außerordentlich niedrig gestellt, daß auch schwach bemittelte Schülerbibliotheken und Schüler sich in seinen Besitz setzen können: was wir hiermit beiden aufs wärmste empfohlen haben wollen, wie sich gewissermaßen von selbst versteht. Die Auswahl der Reden scheint uns richtig getroffen und den patriotischen Gedanken, der Baumeister zur Herausgabe dieser Sammlung getrieben hat, verstehen wir alle, weil wir ihn teilen. Dem Samenkorn, das hier von der Hand eines patriotischen Schulmannes von hohem Ansehen ausgestreut wird, wünschen wir alles Gedeihen — wir wünschen ihm, daß es wie der gute Same im Evangelium „aufgehe in der Stille." Denn allerdings: einer unmittelbaren Verwendung in der Schule oder auch einer mittelbaren, wie B. in seinem Aufruf sie beschreibt, vermögen wir nicht ohne weiteres beizustimmen. Der Gang des Geschichtsunterrichts für unsere obersten Klassen, den B. in seinem Aufruf vorschlägt: — „Zuerst Darstellung des neuen Deutschen Reiches, Verfassung von 1871; dann zurück zur Schilderung der Zerrissenheit um 1792; Selbstauflösung des alten Reichs, Napoleonische Kriege, Austerlitz und Jena; Befreiungskriege; Bundestag mit Vorherrschaft Oesterreichs; Stagnation, Rivalitäten, Demagogenfurcht; Explosion des Volksgefühls 1848, Verfassung in Preußen; Bismarcks Schulung in Frankfurt, Petersburg, Paris; er wird Mittelpunkt 1862; alles weitere ergibt sich von selbst. Danach würde ich erst in der zweiten Jahreshälfte die Zeit vom Ausgang des dreißigjährigen Krieges bis zur Französischen Revolution, diese eingeschlossen, vortragen und besprechen. Endlich nochmalige Rekapitulation des Ganzen in chronologischer Folge, bis auf die Gegenwart" — dieser Gang widerstreitet dem strengen Begriff von Zweck und Methode des geschichtlichen Unterrichts, den wir uns gebildet haben und festhalten zu müssen glauben. Die zweite propädeutische Wanderung durch das Geschichtsgebiet, welche die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in den obersten Klassen unserer Gymnasien bildet, muß den Ereignissen in ihrer tatsächlichen Aufeinanderfolge nachschreiten: nur dies ist Geschichte im strengwissenschaftlichen Sinn, nur so werden die Schüler befähigt, weiterhin mit wachsender Reife die Gegenwart und die großen historischen Mächte und Männer wie Bismarck wirklich zu verstehen, und zu Männern geworden, Gegenwart aus der Vergangenheit, Vergangenheit aus der Gegenwart zu erkennen und zu erklären.

Bonn. O. Jäger.

Die Befreiungskriege 1813—1815, aus Urkunden, Briefen, Tagebüchern und nachträglichen Aufzeichnungen von Augenzeugen beider Parteien dargestellt von Willi Capelle. 2 Teile. Berlin, Hermann Paetel. 1902. Geb. je Mk. 1.75.

Der deutsch-französische Krieg 1870/71, wie oben, zusammengestellt durch **Hans Vollmer**. 2 Teile. Geb. je 2 Mk.

Die beiden Werke, gefällig ausgestattet, mit Kartenskizzen versehen, aber Gott sei Dank ohne Bilder, 4 Bändchen mäßigen Umfangs, bilden einen Bestandteil der „Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend begründet von Hans Lorenz und Hans Vollmer." Der Gedanke, die beiden großen Kriege, die wir beide als Befreiungskriege bezeichnen dürfen, wenn auch in verschiedenem Sinne, durch eine gleichartige Behandlung mit einander in nahe Beziehung zu setzen, ist gewiß ein sehr glücklicher, und er ist in beiden Werkchen gleichmäßig gut durchgeführt. Der Krieg von 1813 war das Epos unserer Knabenjahre und diese Lektüre war, soll man sagen, getrübt, soll man sagen, gewürzt durch ein gut Teil Aerger und Ingrimm über die Verkehrtheiten und den Halbverrat, die sich gelegentlich an die Koalitionskriegführung hefteten: man erquickte sich an dem soldatischen Grimm gegen die Diplomatiker, deren Feder verdarb, was das Schwert Blüchers und anderer gut gemacht hatte. Diese Würze fehlt dem Epos von 1870 glücklicherweise: der beneidenswerten Jugend von heute ist hier eine Lektüre bereitet, wie sie im langen Lauf unserer Geschichte keine der vorangegangen Generationen genossen hat. Jene erste Befreiungstat von 1813—15 läuft darüber Gefahr, etwas in der Erinnerung zu verblassen und an ihrer erziehenden Kraft für unsere Jugend einzubüßen: wir dürfen es also geradezu als ein Verdienst der beiden Bücher preisen, daß sie an ihrem Teil dieser Gefahr entgegenarbeiten. Es geschieht in beiden Arbeiten in gleich lobenswerter und geschickter Weise: die große Zeit tritt in einer ununterbrochenen Reihe von gut ausgewählten gleichzeitigen Dokumenten und Kundgebungen aller Art hell ins Licht und diese sind durch eine Erzählung verbunden, die in warmem Ton, aber ohne Heldenphrasen und chauvinistische Gespreiztheit die Ereignisse verstehen lehrt. In der Tat haben die Verfasser sich um unsere Jugend — die Jugend aller Art von Schulen, denn die Darstellung ist nicht bloß für Gymnasialschüler lesbar — wohlverdient gemacht: wir unsererseits wollen uns das Verdienst nicht entgehen lassen, unsere Fachgenossen, namentlich sofern sie Schülerbibliotheken verwalten und auf die Elternhäuser Einfluß haben, mit allem Nachdruck auf diese Bereicherung unserer Jugendlektüre hingewiesen zu haben.

Bonn. O. Jäger.

Mit Schwert und Feder. Erinnerungen aus meinem Leben. Von Justus **Scheibert**, Kgl. Preuß. Major z. D. Mit 4 Skizzen in Steindruck und 6 Textskizzen. Berlin 1902. Bei F. S. Mittler und Sohn, Kgl. Hofbuchhandlung. 344 S.

Auch dies ein Buch zum geschichtlichen Unterricht, aus dem der Lehrer gar manches über die Kriege von 1864, 1866 und 1870/71 und die Personen der hervorragenden Heerführer und ganz neues über den Krieg des Jahres 1863 in dem Land lernen kann, das unserem Interesse immer näher rückt, über den nordamerikanischen Sezessionskrieg. Noch mehr aber denken wir bei diesem Buch an die Sekundaner und Primaner, für die diese Schilderungen eine große Anziehungskraft haben werden. Enthalten sie doch eine Fülle spannend und anschaulichst erzählter Kriegsabenteuer und von Beispielen militärischer Bravour und Geistesgegenwart und dies alles vorgetragen von einer durch und durch gesunden und liebenswürdigen Persönlichkeit.

Es ist ein Leben voll Erlebnissen, das uns hier entgegentritt und das sich jetzt schon über 72 Jahre erstreckt. Nachdem der junge Offizier sich bei drei Feldzügen mit Auszeichnung aktiv beteiligt, einen als kommandierter Zuschauer mitgemacht, wurde er infolge zu großen Freimuts zur Disposition gestellt und ergriff nun statt des Schwertes die Feder, die er in der Tat mit nicht minderem Geschick zu führen wußte: er entwickelte sich bald zu einem der bedeutendsten Militärschriftsteller der Gegenwart.

Wir danken ihm, daß er nach zahlreichen Schriften solches Inhalts uns noch hat einen Einblick in seine persönlichen Schicksale und seine Entwicklung tun lassen und daß er das getan ohne Bitterkeit, zu der er wahrlich Anlaß hatte, ja oft mit sprudelndem Humor, so gleich in dem Abschnitt über sein Schulleben, wie es sich unter dem Szepter eines der energischsten preußischen Schulmonarchen des vorigen Jahrhunderts, seines Vaters, abgespielt hat, dessen Bild dem Unterzeichneten durch des Sohnes Schilderung wieder lebhaft in das Gedächtnis zurückgerufen worden ist. [Nachtrag: Der Sohn verschied am 4. Juli.] U.

Mitteilungen.

Zur Frage der griechischen Chrestomathie.

Auf der rheinischen Direktorenversammlung, die jüngst in Bonn stattfand, wurden folgende Thesen über die griechische Lektüre auf der Oberstufe

und das Wilamowitzische Lesebuch von Direktor P. Cauer verteidigt und nach lebhafter Debatte mit großer Majorität angenommen:

„1. Durch streng historische Betrachtung des Altertums wird der Begriff des Klassischen nicht, wie v. Wilamowitz behauptet, aufgehoben, sondern vertieft und neu belebt.

2. Den eigentlichen Gegenstand der Lektüre im griechischen Unterrichte müssen nach wie vor Stücke in großem Zusammenhang und aus Werken klassischer Art bilden, d. h. aus solchen Werken, in denen ein bedeutender Gehalt sich eine selbständige und eigenartige Form geschaffen hat.

3. Die Abschnitte im zweiten Teile von Wilamowitz' Lesebuch haben fast durchweg nur stoffliches Interesse, sind deshalb entweder der Privatlektüre oder zu gelegentlicher Behandlung denjenigen Lehrfächern zu überlassen, denen sie durch ihren Inhalt angehören.

4. Der erste Teil des Buches bietet nicht einen möglichen Ersatz, aber eine willkommene Bereicherung für die herkömmliche Lektüre der oberen Klassen.

5. Der wissenschaftliche Charakter des Buches wirkt, von manchen Mißgriffen abgesehen, wohltuend und verdient auch von seiten der Schule Beifall, nicht obgleich sondern weil dadurch den Lernenden etwas zugemutet wird.

6. Das ganze Unternehmen des Verfassers ist geeignet die Ueberzeugung zu stärken, daß innerhalb des modernen Bildungswesens das Griechische nicht bloß Anspruch auf Duldung hat, sondern vor anderen Fächern berufen ist eine Kulturmission zu erfüllen.

7. Um das in dem neuen Lehrmittel Gebotene überall voll ausnutzen zu können, würde eine Vermehrung der dem griechischen Unterrichte zugewiesenen Zeit unerläßlich sein."

Wir möchten bei dieser Gelegenheit auch auf die jüngste der uns zu Gesicht gekommenen Rezensionen des Wilamowitzischen Lesebuchs verweisen. Sie steht im Literarischen Centralblatt vom 2. Mai d. J., rührt von H. Stadtmüller her und enthält gegen den Schluß die Sätze: „Im ganzen ist das Lesebuch eine wertvolle Gabe, die dem Gymnasium geboten wird, und wir schließen uns denen nicht an, die es ablehnen. . . . Dem Griechischen im Gymnasium sichern den Bestand seine Autoren, Homer und Sophokles, Herodot und Thucydides, Demosthenes und Plato; dem Gymnasium sie entziehen, bedeutet die Entziehung des Griechischen; mit ihnen und nach ihnen wird ein gutes Lesebuch gute Dienste leisten, ersetzen kann sie kein Lesebuch."

Der Unterzeichnete hat im Frühling des vorigen Jahres in der Neuen preußischen Zeitung vier Artikel über „den griechischen Unterricht und das griechische Lesebuch des Professors U. v. Wilamowitz-Moellendorf" veröffentlicht, in denen er nach Erörterung der verschiedenen Gesichtspunkte, nach denen die Auswahl der griechischen Lektüre im Gymnasium getroffen werden kann und getroffen worden ist, auseinandersetzt, wie nach seiner Ansicht die Durchnahme von Abschnitten des in Rede stehenden Buchs sehr wohl ergänzend zu der sonstigen Lektüre der Gymnasiasten hinzutreten könne.

Uebrigens scheinen uns die Gegensätze, welche bei dem Streit über die neue Chrestomathie zu Tage getreten, in Wirklichkeit keineswegs so schroff zu sein, wie sie sich zum Teil auf dem Papier ausnehmen. Der Autor und, die sein Werk begrüßt haben, sind weit davon entfernt, ein liebevolles Versenken der Schüler in einzelne Autoren, deren Einfluß auf Verstand, Gemüt und Geschmack der Jugend durch lange Erfahrung feststeht, ausschließen zu wollen. Das zeigt beispielsweise die Art, wie v. Wilamowitz in der Junikonferenz über Plato sprach, das zeigen seine Worte über Homer und Herodot in der Vorrede zum Lesebuch. Zweifellos verkennt er auch nicht, daß nur eine monatelang auf einzelne Schriftsteller beschränkte Lektüre die Schüler zu einer größeren Selbständigkeit des Verständnisses und zu einer gewissen Beherrschung des Autors kommen läßt und daß dies von hoher Wichtigkeit für die Entwicklung ihrer Willenskraft und ihres Intellekts ist. Andererseits werden sich die, welche gegen das Wilamowitzische Buch gesprochen haben, gewiß nicht gegen jede Lesung von Bruchstücken prosaischer und poetischer Werke neben der von ganzen Schriften sperren und werden neben dem ethisch-ästhetischen Gesichtspunkt bei der Auswahl der Lektüre auch den historischen gelten lassen und die Pflicht des Gymnasiums nicht bestreiten, den Zusammenhang zwischen der antiken und der modernen Kultur seinen Zöglingen, soweit dies tunlich, durch Lektüre vor Augen zu führen. G. U.

Griechiſche Abiturientenreden.

Es wird in dem diesjährigen Maiheft der Berliner Monatſchrift für höhere Schulen darauf hingewieſen, daß am Goethegymnaſium bei dem Schlußakt vor Oſtern diesmal auch eine griechiſche Rede von einem der Abiturienten gehalten worden ſei: *Περὶ τῶν παρ' Ἕλλησιν εἰς τὸν Χριστιανικὸν τρόπον εἰρημένων*, und daran die Mahnung für die Gymnaſien nach Normalſyſtem geknüpft, daß ſie hingehen und desgleichen tun möchten. Uns iſt an dem Betrieb des klaſſiſchen Unterrichts am Frankfurter Reformgymnaſium ſtets ſehr erfreulich geweſen, daß man die ſprachlichen Uebungen in beiden antiken Sprachen bis zum Schluß des Geſamtkurſes nicht aufgegeben, ſondern eifrig gepflegt hat: wir ſehen hierin neben der Tüchtigkeit der Lehrer und dem Eifer der Schüler einen Haupterklärungsgrund für die Leiſtungen in der lateiniſchen und griechiſchen Lektüre. Und ebenſo erfreulich iſt, daß G. R. Matthias ſich wiederholt billigend über ſolchen Betrieb ausgeſprochen hat (in der Junikonferenz äußerte er: „Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Ueberſetzungen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche die Sicherheit unſerer Gymnaſialjugend wieder zu feſtigen und zu kräftigen. Zu empfehlen wird es außerdem ſein, daß auch die lateiniſchen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden; denn das alte Gymnaſium wird ſich doch das Recht nicht nehmen laſſen und nicht Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnaſium. Am Goethegymnaſium zu Frankfurt gedeihen die Sprechübungen tatſächlich in ganz erfreulicher Weiſe"). Indes möchten wir nicht unerwähnt laſſen, daß eine griechiſche Abiturientenrede doch nichts ſei, was an anderen deutſchen Gymnaſien nicht vorkomme, worin man ſich alſo ſpeziell das Goethegymnaſium zum Muſter nehmen ſollte. Solche Ausarbeitungen werden in St. Afra und Grimma regelmäßig von einem der Abgehenden vorgetragen und auch an anderen Anſtalten kommen ſie manchmal vor. Zum Beiſpiel wurde am Heidelberger Gymnaſium 1878 über den Inhalt des ſophokleiſchen Aias griechiſch geſprochen, 1885 über *ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται* und 1898 *περὶ τῆς φιλίας*. Dabei und bei mündlichen griechiſchen Inhaltsangaben über Geleſenes während des Unterrichts machte der Unterzeichnete ſtets die Beobachtung, daß den Schülern die Anwendung des griechiſchen Idioms nicht ſchwerer, ſondern eher leichter fiel als die des lateiniſchen. Und Beweis dafür war ihm auch, daß wenn er für einen Ausflug auf die Saalburg einen Cyklus von Reden in verſchiedenen Sprachen veranſtaltete, ſich gern immer Jemand gerade zur Uebernahme der griechiſchen bereit finden ließ. Damit auch beurteilt werden könne, wie weit ſo etwas glückte, erlaube ich mir den Eingang einer 1897 gehaltenen Anſprache mitzuteilen, wie er mir in der Niederſchrift des Verfaſſers vorliegt, ſamt dem falſchen Gebrauch des Paſſivs von *μνημονεύω*.

Ὦ ἄνδρες συμπόται! Πολλῶν θυητῶν ἔτι ἐρίγδουπα ῥεγχόντων ἡμεῖς τήμερον ἤδη πολλὰ στάδια ἀπείχομεν τῆς τε Ἐλελθέργης καὶ — ὃ δὴ πλείονος ἄξιον ἂν εἴη — τοῦ διδασκαλείου. Ἀσπαστὸν γὰρ τοῦτο μάλιστα τῇ ὑστάτῃ τῆς ἑβδομάδος, ἣ δεῖ ἡμᾶς ἄλλοτε πολλὰ ἀπὸ στόματος εἰπεῖν. Ἐκ τούτου οὖν εὐφραινόμενοι τοῦ προστάτου ἡγεμονεύοντος ἐνθάδε ἤλθομεν ὡς ὀψόμενοι πολλὰ τῶν ἐν Ταχίτῳ ἀνεγνωσμένων. Καὶ ὥσπερ Ναπολέων πάλαι πρὸ τῆς παρὰ ταῖς πυραμίσι μάχης τοῖς στρατιώταις εἶπεν· „Ὦ ἄνδρες στρατιῶται, ἐνθυμεῖσθε, ὅτι τετρακισχίλια ἔτη καταβλέπει εἰς ὑμᾶς", οὕτως ἡμῖν, ὦ ἄνδρες συμπόται, λέγειν ἔξεστι δισχίλια ἔτη εἰς ἡμᾶς ἀναβλέπειν. Τούτῳ γὰρ τῷ φρουρίῳ καὶ τούτοις τοῖς τείχεσι μιμνῃσκόμεθα τῶν μὲν Ῥωμαίων πολέμων, τῆς δὲ τῶν Γερμανῶν ἀμύνης, καὶ μνημονεύομεν, ὅτι ὁ μὲν Ῥωμαῖος ἐνταῦθα ἐν φρουρᾷ ἦν, οἱ δὲ Γερμανοί ποτε, ὡς ἐποίησεν ὁ Μέδιμνος, ἀνέβησαν ἐπὶ τὸ τεῖχος καὶ τὸν Ῥωμαῖον καταλαβόντες ἤδον οὐ παιᾶνα μὲν τοῦ Ὁρατίου, ἀλλὰ τὸ ᾆσμα τόδε τὸ δεινὸν χρυσερύνῃτε·

Einladung zur 12. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die diesjährige Versammlung des Vereins wird zu Halle a. S. am Tage vor Eröffnung der Philologenversammlung, Dienstag den 6. Oktober, stattfinden.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder sich bereits Montag den 5. Oktober nachmittags 5 Uhr in dem neben der Universität gelegenen Hotel Zur Tulpe einzufinden.

In demselben Gasthof findet Montag abends 8 Uhr die Begrüßung der Vereinsmitglieder statt.

Die Hauptversammlung beginnt Dienstag 9 Uhr morgens im Auditorium IX der Universität.

Zum Hauptverhandlungsgegenstand sind auf der vorjährigen Versammlung die folgenden Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums bestimmt worden, zu denen von Rektor Dr. Seeliger in Zittau ein Zusatz über den Betrieb der philosophischen Propädeutik, von Oberlehrer Dr. Brandt in Bonn ein solcher über künstlerische Erziehung in Aussicht gestellt ist. Außerdem sind manche Geschäftsangelegenheiten zu erledigen.

Gegen 2 Uhr soll ein gemeinsames Essen, bei dem die Anwesenheit von Damen sehr erwünscht ist, in dem obengenannten Gasthof folgen (das Gedeck ohne Wein zu 3 Mark).

Besonders im Hinblick auf die Wichtigkeit der Verhandlungsgegenstände glauben wir hoffen zu dürfen, daß eine große Anzahl von Vereinsmitgliedern sich zum Gedankenaustausch in Halle zusammenfinden wird.

Auch als Absteigequartier kann das Hotel Zur Tulpe empfohlen werden.

Juni 1903.

Oskar Jäger,
z. Zt. erster Vorsitzender.

Den Vorstand des Vereins bilden zur Zeit folgende 27 Herren: Geh. Regierungsrat Dr. O. Jäger, Honorarprofessor an der Universität Bonn, Vorsitzender und Redaktor der Vereinszeitschrift; Geh. Oberregierungsrat D. Dr. W. Schrader in Halle a. S., Ehrenmitglied; S. Exc. Wirklicher Geheimer Rat D. Dr. E. Zeller in Stuttgart, Ehrenmitglied; Gymnasialdirektor Prof. Dr. Fr. Aly in Marburg i. H.; Geh. Oberschulrat und Gymnasialdirektor Dr. A. von Bamberg in Gotha; Oberlehrer Dr. P. Brandt am Städtischen Gymnasium in Bonn; Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, früher Rektor des Gymnasiums in Basel; Prof. Dr. Paul Cauer, Direktor des Städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums in Düsseldorf; Prof. Dr. Friedr. Gebhard am Wilhelmsgymnasium in München; S. Exc. Dr. Wilhelm Ritter von Hartel, Chef des k. k. Unterrichtsministeriums zu Wien; Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Theodor Hartwig, Direktor des Kaiser-Friedrich-Gymnasiums in Frankfurt a. M.; Dr. A. Hilgard, Professor am Gymnasium in Heidelberg, Schatzmeister; Dr. Karl Hirzel, Rektor des Gymnasiums in Ulm; Reichstags- und Landtagsabgeordneter Prof. Dr. H. Kropatscheck in Berlin; Geh. Regierungsrat Professor

Dr. O. Kübler, Direktor des Wilhelms-Gymnasiums in Berlin, Schriftführer des Vereins; Oberstudienrat Dr. M. Lechner, früher Rektor des Neuen Gymnasiums in Nürnberg; Dr. Jos. Loos, k. k. Landesschulinspektor in Linz a. d. D.; Prof. Dr. Hermann Friedr. Müller, Direktor des Gymnasiums zu Blankenburg a. H.; Geh. Oberschulrat L. Rodnagel in Darmstadt; Prof. Dr. H. Planck am Karlsgymnasium in Stuttgart; Prof. Dr. R. Seeliger, Rektor des Gymnasiums in Zittau; Fabrikant J. Wilh. Simons in Elberfeld; Geheimer Hofrat Dr. G. Uhlig, Honorarprofessor an der Universität Heidelberg, Redaktor der Vereinszeitschrift; Geh. Med.-Rat Prof. Dr. W. Waldeyer in Berlin; Geheimerat Dr. G. Wendt, Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe; Dr. Hans Wirz, Professor am Gymnasium in Zürich; Oberschulrat Prof. Dr. M. Wohlrab, Rektor des Neustädtischen Gymnasiums in Dresden.

Einige Sätze über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums.

Das für Preußen ausgesprochene, von dem deutschen Gymnasialverein aufrichtig begrüßte Wort, daß in Zukunft die Eigenart einer jeden der drei höheren Schulgattungen kräftiger zu betonen sei, führt notwendig zu genauerer Erwägung darüber, worin die Eigenart des humanistischen Gymnasiums bestehe und wie sie in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Geltung zu bringen sei. Der Unterzeichnete hatte das Ergebnis seiner Ueberlegung schon der vorjährigen Versammlung in einigen Sätzen vorgelegt. Da sich aber zur Debatte über dieselben damals die Zeit nicht mehr fand, wurde bestimmt, daß die Diskussion in Halle stattfinden solle. Ich habe inzwischen alle Vorstandsmitglieder und einige andere Hauptvertreter unserer Bestrebungen gebeten, mir freundlichst ihre Meinung über die von mir aufgestellten Thesen zu sagen. Von der großen Mehrzahl ist mir volle Beistimmung auch im Einzelnen ausgesprochen worden. Die Vorschläge zur Abänderung dieser und jener Stelle, die mir von einigen Seiten zugingen, habe ich zum Teil dankbar benutzt, zum Teil werde ich mir erlauben, sie in der kurzen Begründung meiner Sätze, die ich der Debatte vorauszuschicken habe, mitzuteilen. Der Wunsch, nicht viel Zeit für die Begründung zu brauchen und der Diskussion zu rauben, hat die sonst nicht übliche Ausführlichkeit der Thesen veranlaßt.

An der Form, in welcher das III. diesjährige Heft des „Humanistischen Gymnasiums" meine Sätze gebracht hat, sind hier einige Aenderungen vorgenommen worden. So schien es der Diskussion halber praktisch, jedem Absatz eine besondere Nummer zu geben; und auf unsere Bonner Verhandlung über den geographischen Unterricht verweisen wir jetzt lieber hier, als im Anschluß an eine These. G. Uhlig.

---

1. Das Gymnasium hat nach wie vor insbesondere die Aufgabe, seine Schüler zur Erfassung der verschiedenen auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen. Von der Verfolgung dieses Ziels darf es sich auch nie durch Rücksicht auf die Schüler ablenken lassen, die von einer oberen oder mittleren Klasse zu einem Berufe übergehen, für den Universitätsstudien nicht erforderlich sind.

2. Der Aufgabe, die für Erfassung einer Wissenschaft notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, dient am besten ein Unterrichtsplan, der ein Gebiet von unten auf zum Hauptarbeitsgebiet macht und zwar eines, dessen Bewältigung energische Anspannung der jugendlichen Kräfte erfordert. Durch keine noch so kunstvolle Verknüpfung der verschiedenartigen Unterrichtsstoffe unter einander kann die Wirkung solcher Lehrplangestaltung ersetzt werden.

3. Wenn das Gymnasium als das Gebiet, auf dem seine Zöglinge vorzugsweise zu arbeiten haben, das der klassischen Sprachen festhält, so ist dies abgesehen von dem kräfteanstrengenden und kräftebildenden Charakter dieses Unterrichtsfaches in dem engen Zusammenhang der modernen Wissenschaften und unserer gesamten Kultur mit dem griechischen und römischen Altertum begründet, sowie in der Tatsache, daß der wichtigste Schlüssel, um den Zugang zum geistigen

70710-298

Leben eines Volkes zu erschließen, die Kenntnis seiner Sprache ist. Und indem der Schüler sich Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum aus den Originalen literarischer Quellen erarbeitet, wird er zugleich auf den Weg quellenmäßiger Erkenntnis und wissenschaftlichen Arbeitens geleitet.

4. Keineswegs aber soll mit der Bezeichnung des klassischen Unterrichts als Hauptarbeitsgebietes der Gymnasiasten der hohe Wert geleugnet werden, den andere Lehrfächer für die vom Gymnasium zu lösende Aufgabe haben: besonders die Mathematik und Unterrichtsgegenstände, welche die Gabe der sinnlichen Beobachtung auszubilden vermögen, bieten wichtige Ergänzungen dessen, was das Lateinische und das Griechische für die dem Gymnasialzweck entsprechende Entwicklung der Geisteskräfte der Schüler zu leisten im Stande sind.

5. Der Aufgabe des Gymnasiums widerstreitet es durchaus, sich mit dilettantischem Treiben und Wissen der Schüler zu begnügen. Was in ihm durch den klassischen Unterricht erzielt werden soll, kann nur erreicht werden, wenn die Gymnasiasten so weit in ihren sprachlichen Kenntnissen gefördert werden, daß sie eine gewisse Selbständigkeit und Fertigkeit im Verständnis der Schulschriftsteller gewinnen.

6. Das hierzu erforderliche Einleben in die von den neueren so stark abweichenden alten Sprachen, das zugleich für die Verstandesentwicklung, insbesondere für Klärung der Begriffe, wertvoll ist, wird am sichersten durch Uebungen in Anwendung des Lateinischen und Griechischen, die auf allen Stufen vorzunehmen sind, erreicht.

7. Einengung des Griechischen, die es unmöglich macht, daß die Schüler einen dauernden geistigen Gewinn von diesem Unterricht davontragen, trifft den Lebensnerv des humanistischen Gymnasiums, und nicht anders wirkt es, wenn die allgemeine Verpflichtung der Schüler zur Teilnahme am griechischen Unterricht aufgehoben wird. Er ist ein unersetzlicher Bestandteil des Gymnasiallehrplanes, wie dieser sich im Laufe des verflossenen Jahrhunderts herausgebildet und durch reiche Erfahrung bewährt hat. Das Griechische ist es, das dem Gymnasium sein eigenartiges Gepräge giebt, und ihm gebührt deswegen dort nicht nur eine gesicherte, sondern eine bevorzugte Stellung.

8. Es ist sehr wünschenswert, daß zum Zweck einer umfänglicheren autoptischen Kenntnisnahme griechischer Literaturwerke auch an den Anstalten, die dem Griechischen sechs Jahreskurse geben, eine Vermehrung der wöchentlichen Stunden über sechs hinaus wenigstens in den Primen stattfindet.

9. Die griechischen Kenntnisse der Schüler sind zugleich zur Förderung des übrigen Unterrichts zu verwerten und haben vielfach dessen Aufgabe und Betrieb zu bestimmen. Auch aus diesem Grunde ist es nicht zweckmäßig, wenn man die Zahl der Jahreskurse für das Griechische verringert und es erst in den oberen Klassen beginnt.

10. Für den Religionsunterricht ergiebt sich, wenn alle Schüler am griechischen Unterricht teilnehmen, der nicht genug zu schätzende Gewinn, daß die Urkunden der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu einem guten Teil in der Ursprache gelesen werden können.

11. Der Unterricht in der neueren deutschen Literatur gewinnt an wissenschaftlicher Vertiefung, wenn die Schüler manche griechische Werke im Original kennen lernen, welche wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unserer Nationalliteratur gehabt haben, wie denn auch im griechischen Unterricht auf die von griechischer Poesie beeinflußten deutschen Dichtwerke Bezug zu nehmen ist.

12. Aber auch die Einsicht in manche Erscheinungen der deutschen Sprache kann durch Beziehung auf die griechische gefördert werden. Und für die Bildung

des deutschen Ausdrucks, zu der alle wissenschaftlichen Lehrfächer beizutragen haben, ist bei richtigem Betrieb die Uebersetzung aus dem Griechischen, ebenso wie die aus dem Lateinischen, in hohem Grade wirksam.

13. Der lateinische Unterricht, zu dessen wichtigen Aufgaben es auch gehört, dem Griechischen eine sichere Grundlage zu schaffen, hat andererseits an diesem dann eine feste und zu vollständiger Erfüllung seines Zweckes unentbehrliche Stütze. Er gestaltet sich neben dem Griechischen ganz wesentlich anders als ohne Griechisch, von dem Semester an, in dem die Schwestersprache hinzutritt, bis zu den Jahren, in denen lateinische Schriftsteller gelesen werden, deren völliges Verständnis an Kenntnis ihrer griechischen Vorbilder gebunden ist.

14. Das enge Verhältnis, das die römische mit der griechischen Literatur und die neuere deutsche mit den beiden antiken verknüpft, empfiehlt für die altklassische Lektüre einen den üblichen Kanon der Schulschriftsteller etwas erweiternden Plan, dessen Ausführung es ermöglichen würde, diese Beziehungen in weiterem Umfange zur Kenntnis der Schüler zu bringen.

15. Der Unterricht in den an Gymnasien gelehrten modernen Fremdsprachen kann und soll gleichfalls aus dem griechischen Nutzen ziehen, bei sprachlichen wie bei literarhistorischen Betrachtungen.

16. Sehr wesentlich wird ferner der geschichtliche Unterricht durch den griechischen unterstützt: erst durch diesen erhält die Kenntnis der Schüler von griechischer Geschichte urkundlichen Charakter; und zugleich können dieselben für ihre gesamte Geschichtsauffassung und ihre Vorstellung von Geschichtsforschung aus der Lektüre griechischer Historiker und Redner reiche Förderung gewinnen.

17. Es ist empfehlenswert, in geschichtlichen Lehrstunden der oberen Klassen über den Kreis der Literaturstücke hinaus, die im altsprachlichen Unterricht kennen gelernt werden, Kenntnis von griechischen wie lateinischen urkundlichen Belegen für Ereignisse und Zustände zu geben; doch ist dies nur an den Gymnasien ausführbar, die dem oberen Kurs in der alten Geschichte mehr als ein Jahr widmen.

18. Die Hilfe, die das Erlernen der griechischen Sprache dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, sowie dem späteren Studium der exakten Wissenschaften und der Medizin, durch die damit erreichte Fähigkeit des sprachlichen Verständnisses zahlreicher Kunstausdrücke bietet, ist mehrfach stark überschätzt, aber auch unterschätzt worden. Recht wünschenswert bleibt es doch immer, daß die unendlich vielen dem Griechischen entlehnten Bezeichnungen solchen, die sie gebrauchen, nicht bloß in ihrer sachlichen Bedeutung klar sind.

19. Von ganz hervorragender Wichtigkeit endlich ist der griechische Unterricht für die philosophische Propädeutik, die auf den Gymnasien nicht bloß in Verbindung mit der Lektüre philosophischer Schriften Ciceros und Horazischer Dichtungen zu treten hat, sondern noch ungleich höhere Förderung aus der Lesung Platonischer Dialoge empfängt.

20. Auch kann und soll diese Propädeutik im Gymnasium in einem Teil der ihr zur Verfügung stehenden Zeit die Aufgabe lösen, mit einem Ueberblick über die Entwicklung der griechisch-römischen Philosophie den Schülern eine Vorstellung von den Hauptrichtungen des philosophischen Denkens zu geben und dabei zugleich die von den Griechen geschaffenen, von uns im Original oder in lateinischer Uebersetzung angenommenen philosophischen Kunstausdrücke zu erläutern.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Ελλή — ειλή — ειλήφαμέν σε ἤδη, ἤδη, ἤδη
σὺν τῇ σχισθείσῃ χαμαιλίῃ.
σὺ πανοῦργε, σὺ πανοῦργε.

Τοῦτο οἱ παλαιοὶ Γερμανοὶ ᾖδον καὶ τοῦτο τὸ μέλος ἦχεῖ, ὁπόταν οἱ νῦν Γερμανοὶ πίνοντες τὸν χρίθινον οἶνον ἡθροισμένοι ὦσιν, μιμούμενοι τοὺς προγόνους. κτλ.

Verfasser ist, wie nebenbei bemerkt werden mag, nicht ein zum Studium der klassischen Philologie Abgegangener, sondern einer, der sich der Medizin zuwandte; und das Griechische hat ihm dabei nicht geschadet: er hat das Staatsexamen mit Auszeichnung bestanden.

G. U.

Die italienischen Istituti tecnici.

Bezüglich dieser Schulen, die den oberen Klassen unserer Oberrealschulen entsprechen, findet sich in dem Maiheft der Monatschrift für höhere Schulen die Anfrage, wie weit sie wohl mit den genannten deutschen Anstalten in Lehrplan und Lehrzielen übereinstimmen. Bis zu einem gewissen Grade antwortet hierauf ein Aufsatz des Unterzeichneten in Nr. 2 der „Südwestdeutschen Schulblätter" vom Jahr 1900, „die neuere Entwicklung des Realschulwesens in Italien" betitelt. Weiteres wird wohl in einiger Zeit in einer anderen Zeitschrift folgen. Das besondere Interesse, das mir bei meinem letzten Aufenthalt in Italien die italienischen Realschulen einflößten, ergab sich aus dem Umstand, daß dieselben gerade den umgekehrten Weg eingeschlagen, den jetzt unsere Oberrealschulen betreten haben. Denn während diese immer mehr streben eine allgemeine Bildung zu geben und für alle höheren Berufsarten vorzubereiten, wodurch sie in Gefahr kommen ihre Eigenart einzubüßen, haben die italienischen Anstalten in immer höherem Grade den Charakter von Fachschulen angenommen.

G. U.

47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Die Versammlung findet Mittwoch den 7. Oktober (Begrüßungsabend Dienstag den 6. Oktober) bis Sonnabend den 10. Oktober d. J. in Halle a. S. statt. Die Versendung des Programms ist erfolgt, weitere Wünsche um Zusendung sind an die Herren Privatdozent Dr. Heldmann (Gütchenstraße 7) oder Oberlehrer Dr. Adler (Franckeplatz 1) zu richten.

Das Präsidium:
W. Dittenberger. W. Frics.

Einladung zur 12. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die diesjährige Versammlung des Vereins wird zu Halle a. S. am Tage vor Eröffnung der Philologenversammlung, Dienstag den 6. Oktober, stattfinden.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder sich bereits Montag den 5. Oktober nachmittags 5 Uhr in dem neben der Universität gelegenen Hotel Zur Tulpe einzufinden.

In demselben Gasthof findet Montag abends 8 Uhr die Begrüßung der Vereinsmitglieder statt.

Die Hauptversammlung beginnt Dienstag 9 Uhr morgens im Auditorium IX der Universität.

Zum Hauptverhandlungsgegenstand sind auf der vorjährigen Versammlung die folgenden Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums bestimmt worden, zu denen von Rektor Dr. Seeliger in Zittau ein Zusatz über den Betrieb der philosophischen Propädeutik, von Oberlehrer Dr. Brandt in Bonn ein solcher über künstlerische Erziehung in Aussicht gestellt ist. Außerdem sind manche Geschäftsangelegenheiten zu erledigen.

Gegen 2 Uhr soll ein gemeinsames Essen, bei dem die Anwesenheit von Damen sehr erwünscht ist, in dem obengenannten Gasthof folgen (das Gedeck ohne Wein zu 3 Mark).

Besonders im Hinblick auf die Wichtigkeit der Verhandlungsgegenstände glauben wir hoffen zu dürfen, daß eine große Anzahl von Vereinsmitgliedern sich zum Gedankenaustausch in Halle zusammenfinden wird.

Auch als Absteigequartier kann das Hotel Zur Tulpe empfohlen werden.

Juni 1903.

Oskar Jäger,
z. Zt. erster Vorsitzender.

Einige Sätze über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums.

Das für Preußen ausgesprochene, von dem deutschen Gymnasialverein aufrichtig begrüßte Wort, daß in Zukunft die Eigenart einer jeden der drei höheren Schulgattungen kräftiger zu betonen sei, führt notwendig zu genauerer Erwägung darüber, worin die Eigenart des humanistischen Gymnasiums bestehe und wie sie in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Geltung zu bringen sei. Der Unterzeichnete hatte das Ergebnis seiner Ueberlegung schon der vorjährigen Versammlung in einigen Sätzen vorgelegt. Da sich aber zur Debatte über dieselben damals die Zeit nicht mehr fand, wurde bestimmt, daß die Diskussion in Halle stattfinden solle. Ich habe inzwischen alle Vorstandsmitglieder und einige andere Hauptvertreter unserer Bestrebungen gebeten, mir freundlichst ihre Meinung über die von mir aufgestellten Thesen zu sagen. Von der großen Mehrzahl ist mir volle Beistimmung auch im Einzelnen ausgesprochen worden. Die Vorschläge zur Abänderung dieser und jener Stelle, die mir von einigen Seiten zugingen, habe ich zum Teil dankbar benutzt, zum Teil werde ich mir erlauben sie in der kurzen Begründung meiner Sätze, die ich der Debatte vorauszuschicken habe, mitzuteilen. Der Wunsch, nicht viel Zeit für die Begründung zu brauchen und der Diskussion zu rauben, hat die nicht übliche Ausführlichkeit der Thesen veranlaßt.

G. Uhlig.

1. Das Gymnasium hat nach wie vor den Zweck zu verfolgen, seine Schüler zur Erfassung der verschiedenen auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen. Von der Verfolgung dieses Ziels darf es sich auch nie durch Rücksicht auf die Schüler ablenken lassen, die von einer oberen oder mittleren Klasse zu einem Berufe übergehen, für den Universitätsstudien nicht erforderlich sind.

2. Der Aufgabe, die für Erfassung einer Wissenschaft notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, dient am besten ein Unterrichtsplan, der ein Gebiet von unten auf zum Hauptarbeitsgebiet macht und zwar eines, dessen Bewältigung energische Anspannung der jugendlichen Kräfte erfordert. Durch keine noch so kunstvolle Verknüpfung der verschiedenartigen Unterrichtsstoffe unter einander kann die Wirkung solcher Lehrplangestaltung ersetzt werden.

3. Wenn das Gymnasium als das Gebiet, auf dem seine Zöglinge vorzugsweise zu arbeiten haben, das der klassischen Sprachen festhält, so ist dies abgesehen von dem kräfteanstrengenden und kräftebildenden Charakter dieses Unterrichtsfaches in dem engen Zusammenhang der modernen Wissenschaften und unserer gesamten Kultur mit dem griechischen und römischen Altertum begründet, sowie in der Tatsache, daß der wichtigste Schlüssel, um den Zugang zum geistigen

Leben eines Volkes zu erschließen, die Kenntnis seiner Sprache ist. Und indem der Schüler sich Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum aus den Originalen literarischer Quellen erarbeitet, wird er zugleich auf den Weg *quellenmäßiger Erkenntnis* und *wissenschaftlichen Arbeitens* geleitet.

Keineswegs aber soll mit der Bezeichnung des klassischen Unterrichts als Hauptarbeitsgebietes der Gymnasiasten der hohe Wert geleugnet werden, den andere Lehrfächer für die vom Gymnasium zu lösende Aufgabe haben: besonders die *Mathematik* und Unterrichtsgegenstände, welche die Gabe der *sinnlichen Beobachtung* auszubilden vermögen, bieten wichtige Ergänzungen dessen, was das Lateinische und das Griechische für die dem Gymnasialzweck entsprechende Entwicklung der Geisteskräfte der Schüler zu leisten im Stande sind.

4. Der Aufgabe des Gymnasiums widerstreitet es durchaus, sich im klassischen Unterricht mit dilettantischem Treiben und Wissen der Schüler zu begnügen. Was durch ihn erzielt werden soll, kann nur erreicht werden, wenn die Gymnasiasten so weit in ihren sprachlichen Kenntnissen gefördert werden, daß sie eine gewisse Selbständigkeit im Verständnis der Schulschriftsteller gewinnen. Das hierzu erforderliche *Einleben in die von den neueren so stark abweichenden alten Sprachen*, das zugleich für die Verstandesentwicklung, insbesondere für Klärung der Begriffe, wertvoll ist, wird am sichersten durch Uebungen in Anwendung des Lateinischen und Griechischen, die auf allen Stufen vorzunehmen sind, erreicht.

5. Jede Beschränkung des lateinischen Unterrichts, die es unmöglich macht, die Schüler hier zu einem erfreulichen Grade des Könnens und Verstehens zu führen, trifft den Lebensnerv des humanistischen Gymnasiums. In durchaus nicht geringerem Maße aber gilt dies von der Einengung des *griechischen Unterrichts* oder von dem Aufhören allgemeiner Verpflichtung der Schüler zur Teilnahme an ihm. Er ist ein unersetzlicher Bestandteil des Gymnasiallehrplanes, wie dieser sich im Laufe des verflossenen Jahrhunderts herausgebildet und durch reiche Erfahrung bewährt hat. Das Griechische ist es, das dem Gymnasium sein eigenartiges Gepräge giebt, und ihm gebührt deswegen dort nicht nur eine gesicherte, sondern eine bevorzugte Stellung.

Die griechischen Kenntnisse der Schüler sind zugleich zur Förderung des übrigen Unterrichts zu verwenden und *haben vielfach dessen Aufgabe und Betrieb zu bestimmen*. Auch aus diesem Grunde ist es nicht zu billigen, wenn man die Zahl seiner Jahreskurse verringert und es erst in den oberen Klassen beginnt.

Der Wert eines leidlichen Umfangs der autoptischen Kenntnisnahme griechischer Literaturwerke ist so groß, daß auch an den Anstalten, die dem Griechischen sechs Jahreskurse geben, eine Vermehrung der wöchentlichen Stunden über sechs hinaus wenigstens in den Primen als dringend wünschenswert erscheint.

6. Für den *Religionsunterricht* ergiebt sich, wenn alle Schüler am griechischen Unterricht teilnehmen, der nicht genug zu schätzende Gewinn, daß die Urkunden der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu einem guten Teil in der Ursprache gelesen werden können.

7. Der Unterricht in der *neueren deutschen Literatur* gewinnt an wissenschaftlicher Vertiefung, wenn die Schüler manche griechische Werke im Original kennen lernen, welche wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unserer Nationalliteratur gehabt haben, wie denn auch im griechischen Unterricht auf die von griechischer Poesie beeinflußten deutschen Dichtwerke Bezug zu nehmen ist.

Aber auch die Einsicht in manche Erscheinungen der *deutschen Sprache* kann durch Beziehung auf die griechische gefördert werden. Und für die Bildung des *deutschen Ausdrucks*, zu der alle wissenschaftlichen Lehrfächer beizutragen haben, ist bei richtigem Betrieb die Uebersetzung aus dem Griechischen, ebenso wie die aus dem Lateinischen, in hohem Grade wirksam.

Der französische und der englische Unterricht können und sollen gleichfalls aus dem griechischen Nutzen ziehen, bei sprachlichen wie bei literarhistorischen Betrachtungen.

8. Der lateinische Unterricht, unter dessen Aufgaben besonders wichtig auch die ist, daß er dem Griechischen eine sichere Grundlage schaffen soll, hat andererseits an diesem dann eine feste und zu vollständiger Erfüllung seines Zweckes unentbehrliche Stütze. Er gestaltet sich neben dem Griechischen ganz wesentlich anders als ohne Griechisch, von dem Semester an, in dem die Schwestersprache hinzutritt, bis zu den Jahren, in denen lateinische Schriftsteller gelesen werden, deren völliges Verständnis an Kenntnis ihrer griechischen Vorbilder gebunden ist.

Das enge Verhältnis, das die römische mit der griechischen Literatur und die neuere deutsche mit den beiden antiken verknüpft, empfiehlt, für die altklassische Lektüre einen (vielleicht den Kanon der Schulschriftsteller etwas erweiternden) Plan zu entwerfen, der geeignet ist, diese Beziehungen noch klarer zum Bewußtsein zu bringen.

9. Sehr wesentlich wird ferner der geschichtliche Unterricht durch den griechischen unterstützt: erst durch diesen erhält die Kenntnis der Schüler von griechischer Geschichte urkundlichen Charakter; und zugleich können dieselben für ihre gesamte Geschichtsauffassung und ihre Vorstellung von Geschichtsforschung aus der Lektüre griechischer Historiker und Redner reiche Förderung gewinnen.

Wenn es sehr empfehlenswert ist, auch über den Kreis der üblichen Schulschriftsteller hinaus in geschichtlichen Lehrstunden Kenntnis von griechischen wie lateinischen urkundlichen Belegen für Ereignisse und Zustände zu geben, so ist dies doch nur an den Gymnasien ausführbar, die dem oberen Kurs in der alten Geschichte mehr als ein Jahr widmen.

(Inwiefern der griechische und der lateinische Unterricht auch für das geographische Wissen, die erdkundlichen Anschauungen der Schüler fruchtbar werden können, ist auf der vorjährigen Versammlung des Gymnasialvereins besprochen worden.)

10. Die Hilfe, die das Erlernen der griechischen Sprache dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, sowie dem späteren Studium der exakten Wissenschaften und der Medizin durch die damit erreichte Fähigkeit des sprachlichen Verständnisses zahlreicher Kunstausdrücke bietet, ist mehrfach stark überschätzt, aber auch unterschätzt worden. Recht wünschenswert bleibt es doch immer, daß die unendlich vielen dem Griechischen entlehnten Bezeichnungen Solchen, die sie gebrauchen, nicht bloß in ihrer sachlichen Bedeutung klar sind.

11. Von ganz hervorragender Wichtigkeit endlich ist der griechische Unterricht für die philosophische Propädeutik, die auf den Gymnasien nicht bloß in Verbindung mit der Lektüre philosophischer Schriften Ciceros und Horazischer Dichtungen zu treten hat, sondern „noch ungleich höhere Förderung aus der Lesung Platonischer Dialoge empfängt.

Auch kann und soll diese Propädeutik im Gymnasium die Aufgabe lösen, in einem Teil der ihr zur Verfügung stehenden Zeit mit einem Ueberblick über die Entwicklung der griechisch-römischen Philosophie den Schülern eine Vorstellung von den Hauptrichtungen des philosophischen Denkens zu geben und dabei zugleich die von den Griechen geschaffenen, von uns im Original oder in lateinischer Uebersetzung angenommenen philosophischen Kunstausdrücke zu erläutern.

Abgeschlossen Ende Juni 1903.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

In neuen Auflagen

erschienen soeben in der Herderschen Verlagshandlung zu Freiburg im Breisgau und sind durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Hense, Dr. J., **Deutsches Lesebuch** für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit literarhistorischen Übersichten und Darstellungen. Drei Teile. gr. 8°.

1. Teil: **Dichtung des Mittelalters.** Vierte, verbesserte Auflage. (XII u. 252.) Mk. 2.20; geb. in Halbleder Mk. 2.65. — Früher sind erschienen:

2. Teil: **Dichtung der Neuzeit.** Dritte, nach den neuen Lehrplänen geänderte Auflage. (XVI u. 466.) Mk. 4.—; geb. Mk. 4.50.

3. Teil: **Beschreibende und lehrende Prosa.** Zweite Auflage, mit 5 Abbildungen. (VIII u. 368.) Mk. 3.20; geb. Mk. 3.70.

Krass, Dr. M., und Dr. H. Landois, **Der Mensch und die drei Reiche der Natur.** In Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte dargestellt. Drei Teile. gr. 8°.

1. Teil: **Der Mensch und das Tierreich.** Mit 207 eingedruckten Abbildungen. Dreizehnte, verbesserte Auflage. (XIV u. 256.) Mk. 2.20; geb. in Halbleder Mk. 2.55.

3. Teil: **Das Mineralreich.** Mit 93 eingedruckten Abbildungen. Siebte, verbesserte Auflage. (XII u. 136.) Mk. 1.50; geb. Mk. 1.85. — Früher ist erschienen:

2. Teil: **Das Pflanzenreich.** Mit 239 eingedruckten Abbildungen. Zehnte, verbesserte Auflage. (XII u. 218.) Mk. 2.10; geb. Mk. 2.45.

— **Lehrbuch für den Unterricht in der Naturbeschreibung.** Für Gymnasien, Realgymnasien und andere höhere Lehranstalten bearbeitet. Drei Teile. gr. 8°.

2. Teil: **Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik.** Mit 340 eingedruckten Abbildungen. Sechste, nach den neuen Lehrplänen verbesserte Auflage. (XIV u. 324.) Mk. 3.20; geb. in Halbleder Mk. 3.60. — Früher sind erschienen:

1. Teil: **Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie.** Mit 228 eingedruckten Abbildungen. Sechste, nach den neuen Lehrplänen verbesserte Auflage. (XVI u. 352.) Mk. 3.40; geb. Mk. 3.80.

3. Teil: **Lehrbuch für den Unterricht in der Mineralogie.** Mit 114 eingedruckten Abbildungen und 3 Tafeln Krystallformennetze. Zweite, verbesserte Auflage. (XII u. 132.) Mk. 1.80; geb. Mk. 1.95.

Schwering, Karl, **Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik** für höhere Lehranstalten. gr. 8°.

Zweiter Lehrgang. *Zweite, verbesserte Auflage.* (VIII u. S. 61—148.) Mk. 1.20; geb. in Halbleinwand Mk. 1.50. — Früher sind erschienen:

Erster Lehrgang. **Zweite, verbesserte Auflage.** (VIII u. S. 1—60.) 80 Pfg.; geb. Mk. 1.10.
Dritter Lehrgang. (VIII u. S. 147—242.) Mk. 1.20; geb. Mk. 1.50.
Die drei Lehrgänge in einem Bande. (XXIV u. 242.) Mk. 3.20; geb. in Halbleder Mk. 3.60.

Dazu für die Hand des Lehrers

— **Begleitwort zur Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik.** gr. 8°. (12.) Gratis.

— und Dr. Wilhelm Krimphoff, **Ebene Geometrie.** Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. *Vierte Auflage.* Mit 154 Figuren. gr. 8°. (VIII u. 186.) Mk. 1.60; geb. in Halbleder Mk. 1.95.

L. RIEMANN
Einstimmiges
Chorbuch

für höhere Lehranstalten, Seminarien und gesellige Kreise.

Klavierpartitur 3 Mk.
Singstimme kartoniert 1 Mk.

Breitkopf & Härtel.

Meditationen

Entwürfe zu deutschen Aufsätzen von Geh. Rat Dr. **Ferd. Schultz.** Bd. I und III je Mk. 2.40 geb. 3.—, Bd. II Mk. 3.— geb. 3.60

Grundzüge der Meditation

Vorstufe zu Vorigem Mk. 1.— geb. 1.35
Prospekte mit systemat. Inhaltsverzeichnis auf Verlangen gratis und franko

L. Ehlermann in Dresden

Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

Gymnasial-Bibliothek. Herausgegeben von Gymn.-Oberl. Hugo Hoffmann.

Die Akropolis von Athen im Zeitalter des Perikles. Von Professor Dr. R. Hachtmann. Mit 42 Abbildungen.
1,80 Mk. (55. Heft der Gymn.-Bibl.)

Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und

Das Limeskastell Saalburg. Von Dr. E. Schulze. Mit 21 Abbildungen und 4 Karten. 1,80 Mk.
(36. Heft der Gymn.-Bibl.)

☞ Prospekte der Gymnasial-Bibliothek werden auf Wunsch gratis versandt. ☜

Echtermeyer, Auswahl deutscher Gedichte
für höhere Schulen.
34. Aufl., unter Berücksichtigung der neuen Rechtschreibung besorgt von Dr. A. Nauck, Rektor der lateinischen Hauptschule in Halle a. S.
Preis brosch. Mk. 3.60, in Original-Schulband Mk. 4.30.

Diese neue Auflage bringt **eine Anzahl neuer Gedichte,** welche aus der Fülle der neueren besseren Lyrik nach Gesichtspunkten ausgewählt worden sind, die von jeher für das Werk maßgebend waren. Ferner ist jetzt der Sammlung eine

sachlich geordnete Übersicht über sämtliche Gedichte

vorangestellt worden, welche den ganzen Reichtum der Sammlung zu erschließen bestimmt ist, während die angehängten **beiden Register** das leichte und schnelle Auffinden der Gedichte ermöglichen. — Bisher in 245000 Exemplaren verbreitet.

Geschichte der deutschen Literatur
mit einem Abriß
der
Geschichte der deutschen Sprache und Metrik
bearbeitet von
G. Böttcher und **K. Kinzel.**
Siebente und achte, verbesserte Auflage. In Kaliko band Mk. 1.80.
Bisher in mehr als 10000 Exemplaren verbreitet.

Altdeutsches Lesebuch
herausgegeben von
Dr. Gotthold Böttcher und **Dr. Karl Kinzel.**
gr. 8°. Gebunden Mk. 2.—.

Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S.

Schillers Braut von Messina 30 ₰
Lessings Nathan der Weise 40 ₰
Goethes Götz v. Berlichingen 30 ₰
Schillers Gedichte in Auswahl 40 ₰

Gut und billig.

Shakespeare, König Lear . . 40 ₰
Lessings Emilia Galotti . . 30 ₰
Schillers Maria Stuart . . 40 ₰
Grillparzers Sappho . . . . . 30 ₰

Schöninghs Textausgaben alter u. neuer Schriftsteller.

Klarer, leserer Druck, gutes Papier, ansprechende Ausstattung.
Verlag von Ferdinand

Herausgegeben von Schulrat Dr. Funke und Prof. Schmitz-Mancy.

Zur Einbürgerung ins Haus ge- Weitere Bändchen **Schöningh in Pad**

☞ Hierzu eine Beilage von R. Oldenbourg in München. ☜

Universitäts-Buchdruckerei J. Hörning, Heidelberg.

Digitized by Google

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Vierzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 8 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Einzelpreis für ein Heft 1 Mk., für ein Doppelheft 2 Mk.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen
und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages
von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's
Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1903 Heft IV u. V

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8. und Geh. Hofrat Prof. **Dr. G. Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

	Seite
Friedrich Nietzsche und die griechische Sophistik, von M. Wiesenthal	153
Der vierte altphilologische Ferienkursus in Bonn, von J. Schönemann	172
Institutsreisen, von Fr. Reuß	179
Zur Beurteilung der Reformschulen auf Grund des Protokolls der Kasseler Konferenz, von G. Uhlig	187
Aus pädagogischen Frühlings- und Sommerzusammenkünften, von G. U.	199
Der VIII. deutsch-österreich. Mittelschultag und die Wiener Anschauungsmittel-Ausstellung	199
Die XIII. Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins	204
Die XXII. Generalversammlung des bayer. Gymnasiallehrer-Vereins	207
Die XVIII. Hauptversammlung der ak. geb. Lehrer im Großh. Hessen	212
Der Dresdener kunstgeschichtliche Ferienkursus	213
Die XIV. ordentliche Hauptversammlung des Vereins für Schulreform	213
Sitzung der Ortsgruppe Hamburg des Gymnasialvereins	216
Die XIII. Landesversammlung des Württemb. Gymnasiallehrer-Vereins	217
Die IV. Jahresversammlung des Vereins für Schulgesundheitspflege	218
Der XIV. Deutsche Geographentag	219
Der bayerisch-hessische archäologische Anschauungskursus	220
Die XVIII. Versammlung des Badischen Vereins der ak. geb. Lehrer	221
Der VI. Deutsche Kongreß für Volks- und Jugendspiele	222
Laokoon redivivus (Theod. Meyers Stilgesetz der Poesie) bespr. v. E. Hermann	223
Zur Reform des griechischen Unterrichts, von Wilh. Hüttemann	226
Nachschrift hierzu von G. U.	229
Mitteilungen:	231
Das internationale Kriegs- und Friedensmuseum zu Luzern	231
Die Ausgrabungen in Milet	233
Aus der Prorektoratsrede des Prof. Dr. Heinrich Buhl	234
Aus der Rektoratsrede des Prof. Dr. Otto Gierke	235
Aus einer Festrede des Prof. Dr. Arthur Ludwich	236
Feier zu Ehren Emil Müllers	237
Die Reformschule auf der deutschen Städteausstellung in Dresden	238
Noch einmal die griechischen Abiturientenreden	240
Die deutsche Nationalschule zu Wertheim	241
Erwiderung von Prof. Dr. Seidenberger	242
Literarische Anzeigen (die Büchertitel auf der 2. Seite des Umschlags)	243
Berichtigungen	248

Es liegt bei die Einladung zur Jahresversammlung des Vereins nebst Thesen.

Die Mitglieder des Gymnasialvereins werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung

1903

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Das nächste Heft, das die Haller Verhandlungen enthalten wird, soll im Dezember ausgegeben werden.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Plöckstraße 73,** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern. — Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung. — Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

In den **literarischen Anzeigen** sind besprochen:

	Seite
Oskar Jäger: Was versteht man unter nationaler Erziehung?	243
Adolf Beier: Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer	244
Wilh. Rein: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, II. Auflage	244
O. W. Beyer: Deutsche Schulwelt des XIX. Jahrh. in Wort und Bild	245
Chr. Muff: Idealismus	245
Anonymus: Neueste lateinische Grammatik	246
Herm. Ludwig: Lateinische Stilübungen für Oberklassen	246
Fr. Fröhlich: Cäsars Bericht über den Feldzug gegen die Helvetier	246
A. Elter: Columbus und die Geographie der Griechen	247
Max Eyth: Der Kampf um die Cheopspyramide	247
C. H. Müller und O. Presler: Leitfaden der Projektionslehre	247

Was wir an **Zeitschriften,** die wir im Austausch empfangen, seit Ende Juni erhalten haben, wird im nächsten Heft angezeigt werden.

Der in diesem Heft abgedruckte Vortrag über

Friedrich Nietzsche und die griechische Sophistik

von

Dr. Max Wiesenthal

ist auch in Sonderabdrücken von Carl Winter's Universitätsbuchhandlung zu beziehen.

Preis 60 Pfg.

J. B. Metzler'scher Verlag in Stuttgart.

Erschienen: das **Erste Supplementheft**

— Aba bis Demokratia —

von

Pauly's Real-Encyclopädie

der

klassischen Altertumswissenschaft

in neuer Bearbeitung unter Redaktion von

Georg Wissowa.

374 Seiten, geheftet Preis Mk. 5.—.

Friedrich Nietzsche und die griechische Sophistik.

Vortrag, gehalten in der Ortsgruppe Barmen des Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins von Oberl. Dr. Max **Wiesenthal.**

Wenn man Nietzsches bunte Gedankenwelt durchwandert, so erscheint als das seltsamste und originellste ihrer Gebilde die Vorstellung einer ewig gleichen Wiederkunft aller Dinge. Einen wahrhaft unheimlichen Ausdruck verleiht ihr der Philosoph: „Alles unsäglich Kleine und Große dieses Lebens muß dir wiederkommen und alles in derselben Reihe und Folge — diese Spinne und dieses Mondlicht zwischen den Bäumen und ebenso dieser Augenblick und ich selber; — die ewige Sanduhr des Daseins wird immer umgedreht und du mit ihr, Stäubchen am Staube!" Seitdem ihn dieser Gedanke in der erhabenen Natureinsamkeit der Hochalpen „wie ein Blitz" getroffen hatte, war er ganz davon überwältigt und durchdrungen, bis an sein Ende überzeugt, daß er der erste Mensch sei, dem dieser neue Glaube geoffenbart sei. Er hatte also völlig vergessen, daß er selbst ihn schon vordem gekannt und — belächelt hatte. Denn in der „Unzeitgemäßen Betrachtung gegen die Historie" führt er selbst als Meinung der Pythagoreer an, daß bei gleicher Konstellation der himmlischen Körper auch auf Erden das Gleiche und zwar bis aufs Einzelnste und Kleinste wiederkehren müsse. So lehrte auch Heraklit ein periodisch unzählige Male sich wiederholendes Entstehen und Vergehen der Welt, und die Stoiker, die seine Naturphilosophie übernahmen, fügten ausdrücklich hinzu, daß in jeder dieser Welten die gleichen Dinge, Personen und Ereignisse wiederkehren müßten. Schopenhauers Lehre von der Palingenesie oder Wiedergeburt des Willens zum Leben in immer neuen Individuen, eine Lehre, die auf den uralten indischen Seelenwanderungsglauben zurückführt, wird bei der geistigen Abhängigkeit Nietzsches von Schopenhauer ebenfalls nachgewirkt haben. Das größte geistige Erlebnis Nietzsches, das ihm als ebenso furchtbare wie neue Einsicht erschien, stellt sich uns also dar als ein Wiederaufblitzen der Erinnerung an frühere Forschungen.

Als junger Professor der klassischen Philologie in Basel hatte Nietzsche nämlich die ältere griechische Philosophie zu seinem besonderen Studium erwählt und deren Gedanken in sich zu neuem Leben erweckt. Er suchte mit Hilfe dieser Studien in die Kultur- und Erkenntnisprobleme seiner Zeit einzudringen, indem er die Art erforschte, wie die Griechen sie zu lösen versucht hatten. Wenn wir es also unternehmen, uns seine eigene Stellung und Wirkung innerhalb des modernen Geisteslebens dadurch zu veranschaulichen, daß wir ihn mit verwandten Erscheinungen der hellenischen Kulturentwicklung zusammenstellen, so tun wir nichts, wogegen er selbst Einspruch erheben dürfte. Innerhalb des Gebietes und Verlaufes der europäischen Kultur sind nun einmal die Griechen die allein originalen Denker, die jede Form der Weltbetrachtung mit typischer Einfachheit und Schärfe entwickelt haben. Jedes Volk und unsere gesamte Kultureinheit hat den Gang der hellenischen Geistesgeschichte besonders auch darin wiederholt, daß die ursprüng-

liche Gebundenheit des Bewußtseins an vererbte, gemeinsame Überzeugungen abgelöst wird durch eine grundsätzliche Auflehnung des individuellen Urteils gegen die Autorität des Glaubens und der Sitte. Auch unser Zeitalter trägt einen solchen geistig revolutionierten Charakter; die kritische Prüfung aller Ueberlieferung und aller Grundsätze hat vorläufig ein Chaos widersprechender Meinungen erzeugt, eine Anarchie der Geister, die nichts mehr über sich und außer sich anerkennen, sodaß unsere Kultur von der „Barbarei" bedroht ist, daß man sich gegenseitig nicht mehr versteht. In dieser Welt der Zersetzung hat nun Friedrich Nietzsche die Erbschaft Schopenhauers angetreten, er ist schon kurz nach seinem geistigen Tode Modephilosoph der Gebildeten und leider auch der Halbgebildeten geworden; war jener der „Philosoph des Jahrhunderts", so ist dieser der Philosoph fin-de-siècle; noch scheint sein Einfluß im Steigen, die von ihm geprägten Schlagwörter tanzen gleich Irrlichtern auf den trüben Gewässern der Alltagspresse. Wo aber finden wir das Urbild eines solchen Aufstandes des Einzelmenschen und eines solchen Einflusses einer subjektiven Philosophie auf die Gebildeten eines ganzen Volkes? Bei den Griechen im Zeitalter der Sophisten.

1.

Der Anfang des 5. Jahrhunderts brachte den Griechen die glückliche Abwehr fremdländischer Gewaltherrschaft. Der Erfolg gegen die Nationalfeinde, Perser und Karthager, und danach der Wettbewerb um den Vorrang unter den Hellenen hatte mit seiner Anspannung aller Kräfte eine nie gesehene Umwälzung des bisherigen engen und einförmigen Daseins zur Folge. Vor allem Athens Aufschwung vollzog sich mit unglaublicher Geschwindigkeit; es ward an Spartas Stelle Führerin Griechenlands, Weltmacht des Handels und Heimstätte und Mittelpunkt der gesamthellenischen Bildung und Kunst. Es war die unvergleichliche Zeit des Perikles, des Sophokles, des Phidias. Die überseeische Großmachtpolitik des Staates erweiterte auch den Horizont des Einzelnen, Kenntnis fremder Verhältnisse lehrte Kritik gegen die eigenen. Die Ansichten gerieten ebenso in Gärung wie das politische und wirtschaftliche Leben. Wie ein ordnender Weltgeist lenkte Perikles die entfesselten Kräfte.

Mit Perikles' Tode begann in Athen die ideale Vaterlandsliebe zu schwinden, die nackten Interessengegensätze und Machtgelüste der demokratisch-bürgerlichen und der aristokratisch-junkerlichen Partei bekämpften sich ohne Achtung vor Gesetz und Recht, während der Feind im Lande lag und das unordentliche Leben hinter den Festungsmauern Zucht und Sitte verdarb. Immer mehr wurde im Laufe des peloponnesischen Krieges aus dem politischen Gegensatz von Demokratie und Aristokratie ein sozialer, der von Besitzlosen und Besitzenden. Schamlos mißbrauchte die besitzlose Masse ihre politischen Rechte zur Ausbeutung der Besitzenden; diese suchten ihren Einfluß zu erhalten und zu mehren durch eine neue Art von Bildung, die sie der Masse überlegen machte. War die musisch-gymnastische Bildung allgemein gewesen, die neue wissenschaftliche verband sich mit dem Besitze. Ihre Verbreiter waren die Sophisten, Wanderlehrer, die sich anheischig machten, jedem gegen Bezahlung σοφία Lebensweisheit oder ἀρετή Tugend, d. h. bürgerliche Tüchtigkeit und vor allem die dazu im demokratischen Staate

unerläßliche Redekunst beizubringen. Das Auftreten dieser Sophisten bedeutet das Zusammentreffen einer politischen und sozialen mit einer wissenschaftlichen Entwicklung.

Das voraufgehende Jahrhundert kann man als das naturphilosophische bezeichnen. Die griechischen Physiker von Thales bis auf Anaxagoras, den Freund des Perikles, wagten sich kühnlich an das höchste Problem: den Grund aller Naturerscheinungen, das Wesen und Prinzip der Welt suchten sie rein mit Hilfe ihres Verstandes zu erfassen. Nachdem man es zunächst mit einem Urstoffe als Erklärung versucht hatte, fand Pythagoras das Prinzip der Welt in der Zahl, im Verhältnis der Dinge zu einander, Parmenides und seine eleatische Schule in dem absoluten, unteilbaren, unveränderlichen Sein, Heraklit gerade umgekehrt in der unaufhörlichen Veränderung des Weltstoffes, des Urfeuers, in einem ewigen Werden und Vergehen, dem ewigen Flusse aller Dinge, deren Vater der Kampf ist. Heraklit, der Weise von Epheius, hat bis auf den heutigen Tag die größte Wirkung ausgeübt. Seinen Satz, daß in der Natur kein absolutes Sein bestehe, erkennt heute jeder Naturforscher an. Den Kern der modernen Entwicklungslehre kann man, wie ein englischer Forscher sagt, gar nicht packender ausdrücken als seine markigen Sprüche und geistvollen Bilder tun. Gemeinsam ist dieser ganzen Naturphilosophie, daß sie nur mit der Körperwelt rechnet (selbst der Nus, der Weltgeist, den Anaxagoras annahm, ist unpersönlich, vielleicht nur der vollkommenste Stoff). Sie ist also materialistisch im wissenschaftlichen Sinne. Zu ihrem Aufbau der Welt kann sie die griechischen Volksgötter und Religionsvorstellungen nicht gebrauchen; sie läßt sie entweder neben ihrer Lehre bestehen und ehrt sie als Stützen der Sittlichkeit, wie die Pythagoreer in ihren Bünden taten, oder sie kümmert sich um sie nicht als um törichte Einbildungen des großen Haufens, was Demokrit empfahl, oder aber sie greift den Götterglauben des Volkes vom Standpunkt einer geläuterten Auffassung grundsätzlich an, wie der Eleate Xenophanes tat, von dessen scharfen und treffenden Streichen gegen die allzumenschlichen Schwächen der homerischen Götter sich der griechische Polytheismus nie recht erholt hat. Die griechische Physik ist also atheistisch. Ihre metaphysischen Theorien brachten sie in solchen Gegensatz zum Augenschein, daß sie erklären mußte: die Sinne lügen, ihre Wahrnehmungen sind nichts wert, nur der Verstand ist zur Erkenntnis brauchbar. Sie ist also intellektualistisch — in naiver Weise, ohne sich Rechenschaft über die Möglichkeit der Vernunfterkenntnis zu geben. Soweit sich die Physiker über Moral äußern, halten sie am altgriechischen Ideal der bürgerlichen Sittlichkeit fest, bei dem Glückseligkeit des Einzelnen erreicht wird durch σωφροσύνη, Maßhalten, Selbstbeherrschung. Ihre Moral wurzelt also nicht in ihrer wissenschaftlichen Theorie, sondern im Herkommen. Alle erscheinen aristokratisch gesinnt, sie entstammten ja auch den wirtschaftlich unabhängigen Kreisen; ihre aristokratische Gesinnung ward noch gesteigert durch das Bewußtsein geistiger Vornehmheit gegenüber der gedankenlosen Masse, auf die Heraklit schimpft wie nur je sein getreuer Anhänger Nietzsche über die „Viel-zu-vielen". Und damit lenken wir unsern Blick auf die verwandten Erscheinungen des europäischen Geistes-

lebens im neunzehnten Jahrhundert, von denen Nietzsche — ein Kind seiner Zeit viel mehr, als er wußte und zugab — beeinflußt worden ist.

Was dem verflossenen Jahrhundert seine einzigartige Stellung in der Menschheitsgeschichte gibt, ist die Beherrschung der Naturkräfte, die unvergleichliche Entwicklung der Technik, die fast schrankenlose Möglichkeit des Verkehrs und die hierdurch bewirkte Umgestaltung des gesamten Völker- und Einzellebens bis ins Geringfügigste. In Hinsicht der großen Probleme des menschlichen Geistes dagegen ist der Fortschritt durch neue Ideen nicht so imposant. Zwar zeigt der Anfang des Jahrhunderts in Deutschland, die Zeit des alten Goethe und der Philosophie Fichtes, Schellings, Hegels, der Freiheitskriege und der Sehnsucht nach Einheit und Freiheit, einen fast rein idealistischen Charakter. Aber infolge der Verwertung von Dampf und Elektrizität und des Wettbewerbes der Völker sind das Erwerbsleben, die materiellen Interessen mehr und mehr in den Vordergrund alles Strebens getreten; wie einst in Athen, spielt der politische Hauptkampf sich nicht mehr zwischen Parteien ab, die für Ideale streiten, sondern zwischen wirtschaftlichen und sozialen Interessengruppen. Der Einzelne setzt seinen Vorteil über den des Ganzen. Die alte Einfachheit der Lebensführung, die herkömmliche Sittlichkeit, der einfältige Glaube, das Streben nach idealen Zielen — sie sind schwer erschüttert, in manchen Kreisen ganz geschwunden. Und auch bei uns tritt die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in Wechselwirkung mit einer wissenschaftlichen Richtung, nach der man diese Zeit das naturwissenschaftliche Jahrhundert nennt. Eigentümlich ist, im Gegensatz zur griechischen Physik, der philosophischen Ausprägung unserer Zeit das Mißtrauen gegen die menschliche Vernunft. Nach Schopenhauer ist das Wesen der Wirklichkeit nur Wirken, der „Wille zum Dasein"; die wahrnehmbare Welt ist nur unsere „Vorstellung"; das Leben ist ein vernunftloser Kampf aller „Willenszentren" gegeneinander. Ebenso heraklitisch formuliert dann Darwin das Lebensprinzip der Natur als „Kampf ums Dasein". In dem von Auguste Comte neubegründeten „Positivismus" verübt schließlich die Philosophie Selbstmord: indem sie auf jede Spekulation über die letzten Ursachen und Zwecke verzichtet, begnügt sie sich mit der „Beschreibung der Tatsachen", des durch die sinnliche Wahrnehmung Ausgemachten und Feststehenden, des „Positiven", und löst sich so in die einzelnen Erfahrungswissenschaften auf. Durch Ausscheiden jeglichen Denkens, welches über das von den Sinnen gelieferte Material hinausgeht, wird sie materialistisch. Zwar glaubte Schopenhauer durch seinen Satz „Kein Objekt ohne Subjekt" allen Materialismus auf immer unmöglich gemacht zu haben. Aber die zeitbeherrschende Naturwissenschaft schrieb doch der Körperwelt einen von Vorstellung und Erkenntnis unabhängigen Bestand zu, die Biologie ließ zur Erklärung aller Lebensvorgänge nur mechanisch, nach bestimmten Gesetzen wirkende Ursachen gelten. Ihre Entwicklungstheorien verwerfen jede außerhalb der Natur stehende schaffende Kraft, sind also insofern atheistisch. Unter ihnen hat den größten Einfluß, auch auf Nietzsche, die Darwinsche Abstammungslehre gewonnen. Darwin meinte jedoch, daß sich mit seiner Hypothese die christliche Ethik wohl vertrage; auch Schopenhauer ver-

band mit seinem Atheismus wenigstens in der Theorie eine buddhistisch gefärbte Moral des Mitleids, von der er behauptete, daß sie die echte christliche sei. Die Ethik der modernen Philosophen und Naturforscher wurzelte also wie die der griechischen Physiker nicht in ihren Theorien, sondern in den Anschauungen ihres Kulturbereiches. Und gegenüber dem „blinden und wüsten Menschenhaufen", besonders aber allen Gläubigen gegenüber fühlten sich Philosophen und Vertreter der exakten Wissenschaften mit nicht minderem Stolze denn jene Alten als eine Aristokratie der „freien, höheren Geister".

2.

Die hervorgehobenen Züge mögen in flüchtigem Umriß die geistigen Umwelten andeuten, in denen die Sophistik und das Nietzschetum emporgewachsen sind. Was aber eigentlich ein Sophist sei, war schon für Plato nicht leicht zu bestimmen, und ebenso schwer ist es, aus dem Chaos der Nietzscheschen Aphorismen den philosophischen Kern herauszuschälen. Das Hindernis liegt darin, daß diese verwandten Geister weder die wissenschaftliche Energie besessen haben, ihre Ansichten zu einer einheitlichen Lehre, einem System, zu verarbeiten, noch eine bestimmte Methode, wie Sokrates oder Kant, angewendet haben. Im Grunde ist es ihnen ja auch nicht um die Erkenntnis zu tun, sondern nur um das Leben. Die „Wahrheit" zu erkennen erscheint ihnen als unmöglich und unnütz — also begnügen sie sich mit leichten Folgerungen aus den vorhandenen Systemen, um ihre Auffassung „wahrscheinlich" zu machen, ihren Ueberdruß an der bisherigen Philosophie und ihre skeptische Stimmung zu rechtfertigen. So baut sich die Erkenntnistheorie des Sophisten Gorgias auf der eleatischen Lehre auf. „Es ist nichts", behauptet er, „wäre etwas, so wäre es nicht zu erkennen; wäre etwas erkennbar, so wäre es nicht mitteilbar", d. h. es besteht nicht nur eine Unsicherheit in den Wahrnehmungen der Sinne, sondern es gibt überhaupt keine objektive Wahrheit. Zu dem gleichen Ergebnis kommt Protagoras auf Grund des heraklitischen Satzes vom Flusse aller Dinge: die Dinge sind für jeden nur das, was sie ihm scheinen, es gibt nur subjektiven Schein der Wahrheit, kein allgemeingültiges Wissen, sondern nur individuelles Meinen. „Der Mensch ist das Maß aller Dinge" lautet die lapidare Formulierung dieser Denkweise, die in alle wissenschaftlichen und sittlichen Ueberzeugungen der Griechen Bresche legte. Zum ersten Male in unserer Kulturentwicklung sehen wir hier die Gebildeten eines ganzen Volkes dem Grundsatz der individuellen Subjektivität huldigen, nichts Gegebenes ohne Prüfung für wahr anzunehmen. Die besten Männer ihrer Zeit, einen Perikles, Thukydides, Sokrates, ergriff dieser Geist der Aufklärung. Es lag in der Natur der Sache, daß er zunächst auf allen Gebieten sich verneinend äußerte. „Von den Göttern weiß ich nichts zu sagen, weder ob sie sind, noch ob sie nicht sind": dieser Satz des Protagoras klingt fast verächtlich gegenüber dem Volksglauben, er eliminiert den göttlichen Einfluß aus der menschlichen Lebensführung. Folgerichtig war die Auffassung, daß der Mensch nicht das Geschöpf, sondern der Schöpfer seiner Götter sei. Prodikus erklärte die Entstehung der Religion aus der Verehrung des Nützlichen z. B. der Sonne, Kritias gab sie für Erfindung eines klugen Mannes aus, der durch die Furcht vor den Göttern im Himmel das heimliche

Unrechttun habe verhüten wollen. Ihre berechtigten Bedenken suchten aber die Sophisten durch keine geläuterte Vorstellung zu heben, sondern mit dem Glauben an diese Form der Religion ließen sie leichtfertig die Religion selbst fahren. Es ist bei den Neuauflagen, die der Protagoreische Relativismus in der Lehre der französischen Encyklopädisten und des Positivismus und schließlich bei Schopenhauer und Nietzsche gefunden hat, nicht besser ergangen. Aber diese Leugnung jeder allgemein giltigen Erkenntnis widerlegt sich eigentlich selbst, sobald sie ihre Lehre begründen, Tatsachen feststellen, Schlüsse ziehen will. Es müßte denn sein, daß diese Skepsis mit einigen der griechischen Sophisten erklärte, man dürfe im Grunde gar nichts behaupten. Das wäre ein würdiges Ende ihrer Weisheit, ein Ende, zu dem auch Nietzsche auf dem Wege war, wenn er, wie der Cyniker Antisthenes, in jeder Verbindung eines Subjektes mit einem Prädikate einen Irrtum sieht.

Auch Nietzsche erkennt keine Ariome an, keine Voraussetzungen oder Normen, auf denen die Möglichkeit giltiger Erkenntnis beruht. Man dürfe keine Uebereinstimmung zwischen Denken und Wirklichkeit annehmen, jedes Erkennen sei subjektiv und relativ, d. h. es sage nichts aus über das eigene Sein der Dinge an sich, sondern nur über unsere Beziehungen (Relationen) zu ihnen. Er eignet sich also den Satz des Protagoras an, daß alle Wahrheit nur für den Einzelmenschen gelte. Diesen Begriff „wahr", = der Wirklichkeit entsprechend, will er überhaupt aus der Welt schaffen, „umwerten"; er soll von nun an bedeuten: nützlich, wertvoll, lebenerhaltend, dem Willen zur Macht dienend. Denn es gebe gar keinen selbständigen Trieb nach Erkenntnis, sondern diese arbeite als Werkzeug des Willens zur Erhaltung des Lebens und der Macht. Was in unserer Erkenntnis relativ richtig sei, verdanken wir der Sinnestätigkeit; denn nicht diese, sondern gerade unsere Vernunft sei die Quelle aller „allzumenschlichen" Irrtümer. Vernunft ist ihm nämlich nur eine höhere Stufe der Phantasie, welche die Sinneswahrnehmungen durch Deutungen wie Einheit, Dinglichkeit, Substanz „verfälscht", die Welt der Dinge zu einer Illusion, einem Blendwerk macht. Auch die Erzeugnisse des Denkens, die Begriffe, sind ihm etwas rein Subjektives, weil es infolge des heraklitischen Flusses des Geschehens überhaupt nichts Seiendes, Festes gebe. Eine andere Welt als die unserer Vorstellung gibt es aber nicht, die Welt des „Dings an sich" ist eine „Hinterwelt", eine „Wunschwelt". Auch eine Mitteilbarkeit der individuellen Illusionswelt hält er, wie Gorgias, für ausgeschlossen, wenn man sich auf Aeußerungen, wie: „Es gibt wahrscheinlich viele Arten von Intelligenz, aber jede hat ihre Gesetzmäßigkeit, welche ihr die Vorstellung einer anderen Gesetzmäßigkeit unmöglich macht", oder auf das Zarathustrawort verlassen dürfte: „Zu jeder Seele gehört eine andre Welt; für jede Seele ist jede andre Seele eine Hinterwelt." Aber man kann sich eben bei N. auf seine Worte nie verlassen; unter dem Deckel desselben Buches bergen sich die erstaunlichsten Widersprüche; seine Gedanken sind blinkende Einfälle ohne Folgerichtigkeit, aus Stimmungen geboren und in übertrieben zugespitzter Form vorgetragen. Seine Methode ist eben wie die der meisten Sophisten mehr eine Streitkunst, eine Eristik, als eine systematische Widerlegung

entgegenstehender Ansichten. Dazu kommt, daß dem kritischen Sensualismus, der skeptischen Auffassung, wie ich sie hier aus dem wirren Knäuel seiner Aphorismenbücher herauszuwickeln gesucht habe, eine intellektualistische Periode seiner Entwicklung vorausging, in der er noch seine Weltanschauung auf wissenschaftlicher Forschung aufbaute, und daß diese Entwicklungsstadien ineinander übergreifen. Das Ergebnis seiner Erkenntnistheorie ist jedenfalls der Satz: „*Nichts ist wahr!*" So ist ihm denn auch die *Religion* nichts als ein Irrtum, entstanden aus einer falschen Auslegung gewisser Naturvorgänge im Traume. In allen Wandlungen, die der Denker Nietzsche seit seiner für ihn entscheidenden Bekanntschaft mit den Werken Schopenhauers durchgemacht hat, ist er sich nur in einem treu geblieben: in seinem Atheismus, auf den er so stolz ist. Seine „Gottlosigkeit", die er in der Prophetengestalt Zarathustras „des Gottlosen" verkörpert, trägt einen angreifenden Charakter, und richtet sich mit steigender Heftigkeit gegen das Christentum und seine Moral, bis sie nach den cynischen Parodien des „Zarathustra" in seinem letzten Werke, dem „Antichrist", in die schrillen Mißtöne wütender Schimpferei ausklingt.

3.

Wenn der Mensch „Vernunft und Wissenschaft verachtet", auf Erkenntnis verzichtet, so findet er Befriedigung nur in Tätigkeit oder Genuß, an die Stelle des Wissens tritt als Prinzip seines geistigen Lebens das *Wollen*. Die moderne, auf physiologischer Grundlage ruhende Psychologie hat natürlich volles Recht, gegenüber dem Intellekt die „unbewußten Schlüsse" als Mittel unsrer Anschauungen, das unbewußte Triebleben als Quelle der psychischen Vorgänge aufzudecken. Gefährliche Folgerungen aber sind bisher unvermeidlich gewesen, wenn eine praktische *Lebensphilosophie* sich auf den Zweifel an der Wahrheit des menschlichen Denkens stützt; denn dann ist es auch zweifelhaft, ob es eine für alle Glieder desselben Kulturkreises geltende Sittlichkeit gibt. So haben zwar die Begründer der sophistischen Tugendlehre sich noch nicht in Widerspruch gegen die herkömmliche griechische Moral gesetzt, und den persönlichen Wandel dieser achtenswerten und verdienstvollen Männer trifft ein Vorwurf so wenig wie den Nietzsches. Prodikos z. B. entscheidet sich in der bekannten Erzählung von Herakles am Scheidewege für ein Leben der Tat gegen das des Genusses. Gorgias aber ließ schon keine einheitliche Sittlichkeit gelten, sondern nahm verschiedene Moral für verschiedene Lebensalter, Geschlechter, Stände an, für den Freien z. B. eine andere als für den Sklaven. Und wenn Protagoras sich anheischig machte zu lehren, „wie man die schwächere Sache zur stärkeren mache", so heißt das doch in schlichterer Sprache, wie man dem Unrecht zum Siege und zum Scheine des Rechtes verhelfe. Der Begriff des Rechtes lockte die *rein individuelle Moral* mit ihrem „Erlaubt ist, was gefällt" an das wissenschaftliche Tageslicht. Nachdem Hippias die verdienstvolle Unterscheidung zwischen natürlichem und willkürlichem (positiven) Recht gefunden und erklärt hatte, das Gesetz zwinge den Menschen zu vielem gegen seine Natur, folgerte der Sophistenschüler Kallikles: „Natur und Herkommen stehen in den meisten Fällen in Widerspruch. Die herkömmliche Autorität der Sitte und der Stadtgesetze ist demnach eine unberechtigte, naturwidrige Beschränkung der menschlichen Freiheit, das natür-

liche Recht ist das des stärkeren; Gesetze, Rechtsgleichheit, staatliche Ordnung also, hat die Masse der Schwachen erfunden, um sich vor den Starken zu schützen. Kommen diese zur Erkenntnis ihres Vorteils und ihrer Kraft, so zerreißen sie wie Löwen die Netze der Werturteile, mit denen man ihre Instinkte gefesselt hat. Während hier also als Quelle der Werte die „Sklaven", wie Nietzsche sagen würde, angesehen werden, erklärt des Kallikles Doppelgänger Thrasymachos in Platos Staat: das Gesetz ist der Vorteil des Stärkeren, des Herrschenden. Das ist nur scheinbar ein Gegensatz: denn wo die Masse die Gesetze macht, ist sie eben den Einzelnen gegenüber der Stärkere. Ausdrücklich „umwertend" rechnet Thrasymachos die Ungerechtigkeit zur Tugend und Weisheit, die Gerechtigkeit zum Laster und zur Torheit. Nach dem Naturgesetz hat also der Mächtigere das „Recht", den Schwächeren zu unterdrücken und zu seinem Vorteil auszubeuten. Mit dem Recht stellt sich der „Wille zur Macht" ein: das Ideal des Kallikles ist der Raubmensch, repräsentiert durch Herakles, der dem Geryones die Rinder nicht etwa raubt, oh nein, so drückt sich die „Masse" aus; „wegtreibt, ohne sie zu kaufen" — so sagt man „jenseits von gut und böse". Als Gewaltherrscher ungestraft tun zu dürfen, was einem beliebt, das ist das höchste Ziel, so wie es dem Archelaus' gelungen ist, dem Makedonerkönig, der sich durch blutige Verbrechen den Weg zum Throne gebahnt hatte. So endete die sophistische Tugendlehre — nachdem Protagoras noch Gerechtigkeit und Scheu vor Unrecht als angeboren angesehen hatte — mit der Erklärung des brutalsten Egoismus, der vor nichts zurückbebt. Und diese Antimoral war des Beifalls gewiß bei Tausenden, wie Plato im Staat sagt, die damals zu leiden hatten unter der Herrschaft der Vielen und Schlechten.

Während die Sophistik, von vornherein auf das Nützliche, praktisch Verwertbare gerichtet, mit ihrer Lehre nur eine Ertüchtigung zum Kampf ums Dasein im privaten und öffentlichen Leben anstrebte, ohne sich auf wissenschaftliche Begründung aus einem Moralprinzip einzulassen, hat Nietzsche den größten Teil seiner Lebensarbeit darauf verwandt, seine „Umwertung" der Moralbegriffe gut und böse einleuchtend zu machen. Bei aller Offenheit, mit der ein Kallikles und Thrasymachus bei Plato reden, und wenn auch Plato schon den Protagoras (im Theätet) von einer „Umwertung (*μεταβάλλειν*) von gut und böse" sprechen läßt, waren sich die ersten Sophisten der Umwälzung, die sie in den Zeitanschauungen herbeiführten, wohl nur halb bewußt. Nietzsche dagegen hat mit vollem Bewußtsein seine Gedanken bis in die äußersten Konsequenzen verfolgt und ihnen den schroffsten zynischsten Ausdruck verliehen. Er erwähnt zwar die Sophisten als seine Vorbilder nicht — aber das tut er ja überhaupt bei seinen Quellen nicht, nennt sogar Schopenhauer, Darwin und Comte nur, wenn er gegen sie polemisiert, bemüht, überall als völlig original und ganz unvergleichlich zu erscheinen; trotzdem ist es mir nicht zweifelhaft, daß mindestens eine unbewußte Erinnerung an seine früheren Studien über die griechische Philosophie ihn bei seiner Morallehre ebenso beeinflußt hat, wie bei der Wiederentdeckung der heraklitisch-stoischen *παλιγγενεσία*, der ewigen Wiederkunft.

Für Nietzsche ist wie für die Sophisten das metaphysische Hauptproblem aller Philosophie, die Frage nach dem Weltursprung und dem Weltzweck,

ganz nebensächlich. Ihr Problem ist nicht die Welt, sondern der Mensch. Man kann bei ihnen nicht von einer Weltanschauung im eigentlichen Sinne sprechen, sondern nur von einer Lebensauffassung; sie stehen auf der Grenze von Philosophie und Politik. Bei Nietzsche hängt das Moralproblem aufs engste zusammen mit dem der Kultur. Alle bisherige Kultur hat den Sinn, den Menschen aus einer wilden Bestie zu einem gezähmten, gesitteten Wesen zu machen. Das Mittel zu diesem Zweck ist die Moral im weitesten Sinne, also Religion, Wissenschaft, Kunst mitumfassend. Nietzsche aber bekämpft die Auffassung, daß der Raubmensch ein zu überwindender Typus, der Kulturmensch das zu erstrebende Ideal sei. Das Ergebnis unserer Kultur ist in seinen Augen Widernatur, Verweichlichung, Entartung und Verfall, geistiger wie leiblicher. Also ist dasjenige Kulturideal, das sich ein Niederringen der Raubtierinstinkte zur Aufgabe setzt, wegen dieses Ergebnisses zu verwerfen. Die Entartung der europäischen Kultur sei erst herbeigeführt durch die platonisch-jüdisch-christliche Moral der „Askese". Deshalb müsse diese Moral in ihrer Allgemeingiltigkeit vernichtet werden, wenn man das neue Kulturideal erreichen will, das des „Übermenschen". Das Ziel der Menschheit sei nämlich nicht die Erhöhung des Niveaus der Masse, der „unheilbar Mittelmäßigen", der „Viel-zu-vielen", sondern Unterdrückung der „Herde" zu Gunsten einer kleinen Zahl überragender Kraftmenschen. Darin habe der Anfang jeder „höheren" Kultur bestanden, daß eine kriegerische Rasse von Barbaren, furchtbare Raubmenschen, sich auf schwächere, friedlichere Rassen warfen und sie knechteten. Diese „blonden Bestien" als die vornehmste Kaste bezeichneten nun alles, was sie taten und was ihnen eigentümlich war, als gut, alle Eigenschaften der Unterjochten, der „Sklaven", des „Pöbels" als schlecht. Die Sklaven dagegen bezeichneten gerade die Eigenschaften der Herren, wie Hochmut, Härte u. s. w. als böse, weil sie ihnen fürchterlich sind, dagegen als gut die Tugenden, die der Herde nützen, wie Mitleid, Gemeinsinn, Gehorsam. Sonach gebe es zwei Wurzeln aller Moral, in den Ansichten der Herren und denen der Sklaven. So lange nun die „Herrenmoral", welche den Einzelnen dem freien Walten seiner Triebe überläßt und ihm höchstens Pflichten gegen seines Gleichen auferlegt, in Geltung war, sei die goldene Zeit der Kultur gewesen. Der Inbegriff aller Instinkte des gesunden Menschen aber sei der „Wille zur Macht". Da der Sinn der Natur wie der des Menschenlebens Wille zur Macht sei, so müsse eine kleine Schar Auserwählter, „höherer, ganzerer Menschen", um naturgemäß leben zu können, zurückkehren zur Herrenmoral, die Mitleidsmoral aber den Sklaven, den Christen, den „entarteten Herdenmenschen" überlassen, die nur zur Ausbeutung für die wenigen Übermenschen da seien und denen gegenüber diese keine Pflichten hätten. Die Kultur sei entartet durch den Mangel an Egoismus, der nach Nietzsche „zum Wesen der vornehmen Seele" gehört. Für den Vornehmen ist nicht Mitleid eine Tugend, sondern Grausamkeit. Gewissen, Reue, Gerechtigkeit, Mitleid sind nur Zeichen von Schwäche. Die Sklavenbegriffe gut und böse, = nützlich und furchtbar, müssen von der Herrenmoral des Übermenschen wieder umgewertet werden in „gesund" bezw. „schwach, entartet in den Instinkten": gesund ist der, welcher einen starken egoistischen

Willen hat, entartet, wer mitleidig oder selbstlos ist; die Herrenmoral der Vergangenheit und Zukunft ist „moralinfrei", „jenseits von gut und böse". Daß die jetzige europäische Moral allgemein anders urteilt, soll daher rühren, daß der jüdisch-christliche „Sklavenaufstand in der Moral" siegreich gewesen sei, daß die Herde über das prächtige Raubtier, die Askese über den Willen zur Macht triumphiert habe.

Soweit Nietzsches Antimoral. Er geht also von der pessimistischen Voraussetzung aus, daß die europäische Menschheit unter der Herrschaft der jetzigen Kultur und Moral physiologisch entartet sei. Den Beweis dafür bleibt er schuldig. Die Entstehung der Kultur ist ein Problem, um dessen Enträtselung sich Ethnologen, Anthropologen, Soziologen, Linguisten und Kulturhistoriker heute wetteifernd abmühen. Der aphoristische Denker beantwortet die Frage mit erstaunlicher Einfachheit durch einen soziologischen Mythus: denn mehr ist seine Theorie von den Herrenrassen und Sklavenrassen und ihren Moralen nicht. Das ist im Grunde dieselbe Methode, mit der Protagoras in dem platonischen Dialog die Entstehung menschlichen Zusammenlebens und aller Gesittung mittelst eines Schöpfungsmythus zu veranschaulichen sucht. Zur Begründung seiner These hat der ehemalige Philologe Nietzsche eigentlich nichts als — Etymologien von solcher Naivetät, daß wir uns in das Jünglingsalter der Sprachwissenschaft, wie sie von Heraklit und seinen sophistischen Schülern geübt wurde, zurückversetzt glauben. Daß von den griechischen Aristokraten die Wörter *ἀγαθός* und *κακὸς* auch in politischem Sinne gebraucht wurden zur Bezeichnung der Vornehmen und der geringen Leute, daß *ἀγαθός* auch den guten d. h. tapfern Krieger bezeichnet, was beweist das für die Entstehung der Kultur und der Moral? Diese angeblich funkelnagelneue Weisheit wird schon unsern Primanern etwas altbacken vorkommen. Zur Erheiterung will ich aber doch ein paar Proben Nietzschescher Etymologie zum Besten geben: „Das lateinische bonus glaube ich als der Krieger auslegen zu dürfen . . . bonus somit als Mann des Zwistes, der Entzweiung (duo), als Kriegsmann: man sieht, was im alten Rom an einem Manne seine Güte ausmachte. Unser deutsches gut selbst: sollte es nicht den Göttlichen, den Mann göttlichen Geschlechtes bedeuten?" Das lateinische malus (schlecht) bringt N. zusammen mit *μέλας* (schwarz), um daraus zu folgern, daß es ursprünglich eine dunkelfarbige unterjochte Urbevölkerung Italiens bezeichnete! Und dieselbe Ueberraschung, die dem Philologen diese Etymologien bereiten, mag der Historiker empfinden bei dem seltsamen „historischen Roman" oder der kulturphilosophischen Dichtung von der Entartung der Kultur und dem Erfolge der Sklavenmoral, durch welche die „Plebejer", die „Pöbelmänner" Sokrates und der von ihm „verdorbene" Plato über die griechische, Jesus und Paulus über die römische, Luther über die italienische Herrenmoral gesiegt und dadurch — die Kultur-Menschheit ruiniert haben!

Doch ich widerstehe der Versuchung zu billiger Kritik und kehre zur vergleichenden Darstellung zurück. Für Nietzsche ist also das Recht des Stärkern ebenso das Naturgewollte, also Gute, wie für den Sophisten Kallikles: gleich diesem findet er sein Ideal verkörpert in den großartigen Verbrechertypen der

Geschichte; wie jener für Archelaus, begeistert er sich für einen Cesare Borgia und Napoleon. Der Egoismus ist das Gesunde, — der Altruismus, die Selbstlosigkeit das Krankhafte und Entartete. Der große Einzelne, wie ihn die italienische Renaissance hervorbrachte, der Übermensch ist das Ziel der Menschheit, der Instinkt mehr wert als die Vernunft, ja der Leib mehr als der Geist. Mit Frohlocken macht er die Geheimlehre jener fürchterlichen orientalischen Mördersekte der Assassinen zum Wahlspruch für die auserwählte Handvoll seiner Übermenschen: „*Nichts ist wahr, alles ist erlaubt.*“ Damit ist allerdings der Satz des Protagoras überboten; nicht mehr der Mensch ist das Maß aller Dinge, sondern der Untermensch, die Bestie im Menschen. Das gäbe ein schnelles Ende: nach Wegfall jeder Selbstzügelung müßte die Anarchie der Instinkte notwendig zum körperlichen oder geistigen Untergang führen. Die Weltgeschichte zeigt es an den Beispielen eines Caligula und Nero.

Aber man muß von Nietzsches allzukräftigen Worten immer ein gut Teil abziehen, damit ihr Sinn nicht als ein Unsinn erscheint. In dem Bestreben, einen *völligen* Gegensatz gegen die herrschenden Moralanschauungen aufzustellen, hat er in dem Bilde der rein individualistischen Anti-Moral des Übermenschen die Farben so grell und dick aufgetragen, daß es wie eine groteske Karikatur wirkt. Wo es ihm nicht darauf ankommt, „mit dem Hammer zu philosophieren,“ das heutige Kulturideal zu zerschlagen, sondern positiv die neue europäische Gesellschaft aufzubauen, da bekommt sein Übermensch wesentlich sympathischere Züge als sie die historischen Über- oder Raubtiermenschen zeigen. Der abstrakte Individualismus ist eben praktisch unmöglich, ohne Selbstbeherrschung und ohne menschliche Gemeinschaft kann auch der Übermensch nicht existieren. Nietzsche faßt daher den „Übermenschen der Zukunft“ nicht sowohl als geniale Einzelpersönlichkeit, sondern als eine „Überart“, als einen „höheren Typus Mensch“.

4.

Aber wie? täuscht uns die Erinnerung? sollte nicht auch der philosophische Übermensch eine aus der *griechischen* Geistesgeschichte wohlbekannte Gestalt sein? Wir haben ja gesehen, wie schon die Naturphilosophen sich als geistige Aristokratie fühlten gegenüber der ungebildeten Menge. Durch den sophistischen Unterricht verband sich dann die Aufklärung vollends mit der politischen Aristokratie und es tauchte das Ideal eines Staates auf, in welchem die Macht in den Händen einer Aristokratie liegen sollte, die „Bildung und Besitz“ vereinigte. Als der Anhänger der Sophistik Kritias als Haupt der 30 Tyrannen die athenische Demokratie stürzte und mit Hinrichtungen und Verbannungen die „Überflüssigen“, um nietzschisch zu reden, dezimierte, da folgte er nicht bloß seinem entfesselten Mord- und Raubtriebe: wie sein Gegenbild Robespierre bei der Ausrottung der französischen „Aristokraten“ den Staat der wahrhaft Tugendhaften, so wollte Kritias ein Verfassungsideal ähnlich dem spartanischen verwirklichen. Das ist auch eher als ihre Verwandtschaft der Grund, weshalb *Plato* den allgemeinen Abscheu vor dem entsetzlichen Manne nicht teilen will. Denn in Platos eigenem allbekanntem Entwurfe eines auf griechischem Boden zu verwirklichenden Idealstaates ist ja ebenfalls die Grundvoraussetzung die unbedingte Herrschaft der Tugend und Einsicht, d. h. der Philosophen. Wer zur

philosophischen Tugend nicht zu erziehen ist, soll verbannt werden, wer Unwissenheit und niedrige Denkart nicht ablegen kann, den soll der zum Staatslenker gewordene Philosoph in den Sklavenstand hinabstoßen. Gleich erbarmungslos soll der Philosoph verfahren gegen Schwache: man soll sie nicht pflegen, sondern sterben lassen. Bürgerliche Arbeit erscheint Plato als entwürdigend, wie nach Nietzsche auch heute jeder ein Sklave ist, der nicht mindestens zwei Drittel seines Tages ungestört für sich hat. Die erwerbenden Klassen, die Gewerbetreibenden und Ackerbauer, sollen zu vollständiger politischer Unmündigkeit herabgedrückt werden. Um die geistige und sittliche Entwicklung dieser Masse kümmert sich der Philosoph nicht; der Nährstand ist dazu da, die regierende Kaste, die für seine Sicherheit sorgt, zu erhalten und ihr zu gehorchen. Diese zerfällt in zwei Stände. Den Wehrstand bilden die Krieger oder Wächter. Eine ganz kleine Auswahl aus den Aelteren von ihnen sind die Philosophen-Herrscher, welche sich der „Wächter" zum Schutz der Masse gegen Feinde, aber auch zur Unterdrückung und Regierung des Volkes bedienen. Die Philosophen-Staatsmänner sind zugleich der Lehrstand für die übrigen. Kein Gesetz steht über ihnen, sondern sie setzen in autonomer Selbstherrlichkeit fest, was für die übrigen als Recht gelten soll.

Die Andeutungen nun, welche Nietzsche über seine aristokratische Gesellschaftsordnung der Zukunft macht, ergeben fast Zug um Zug eine getreue Kopie des platonischen Staates. Wenn Nietzsche zu der hörigen Masse auch noch die Handwerker der Wissenschaft und Kunst rechnet, so macht das keinen Unterschied. Diese Mittelmäßigen, diese „Herdentiere" dürfen insgesamt nichts sein als Sklaven, „Ausgebeutete"; zum Trost wird ihnen die wohltätige Illusion der Religion überwiesen. „Für euch Glauben und Dienstbarkeit!" — so bestimmt es Zarathustra für die Viel-zu-vielen. Über dieser Masse stehen die „Befehlenden", zunächst die Krieger und Wächter des Gesetzes, mit dem Könige an ihrer Spitze. Aber diese sollen, wie bei Plato, nur Gehilfen und Beamte der Herren sein, der „Weisen", der „Werteschaffenden". Nur dies sind die Übermenschen, welche im Nietzscheschen Zukunftsstaat die Rolle als Lenker der Menschheit übernehmen sollen, die in der Christenwelt Gott hatte. Der Übermensch, der wahre oder neue Philosoph, ist an kein Gesetz, an keine „Tafel der Werte" gebunden. In völliger Unabhängigkeit, unberührt von gut und böse, wahr oder unwahr gibt er Gebote, schafft er neue Werte, sucht und versucht er immer neue Gedanken, um das Leben vorwärts zu bringen. Die allgemeine Wohlfahrt dagegen ist für Nietzsche kein Ideal, sondern ein „Brechmittel". Weil sie so mit sich und der ihnen anvertrauten Menschheit experimentieren, tauft er diese neuen Philosophen-Herrscher „Versucher".

Nur für die ganz kleine Zahl dieser gottähnlichen Übermenschen hat Nietzsche seine Immoral bestimmt. Zu deren Wesen aber gehört außer der gewaltigen Willenskraft, die N. bei den geschichtlichen Übermenschen ganz allein als wertvoll betonte, tiefste Einsicht und entsagende Selbstbeherrschung. „Wissend reinigt sich der Leib" predigt Zarathustra; „mit Wissen versuchend erhöht er sich; dem Erkennenden heiligen sich alle Triebe; dem Erhöhten wird die Seele fröhlich". Wenn also N. von der „Lust" des Lebens spricht, so ver-

steht er darunter durchaus nicht ein Leben wilden Genusses, sondern „das tapfere Lustgefühl im Wollen". Seine Übermenschen-Moral hat zur Voraussetzung höchste Willensstärke; man soll sich aber selber gehorchen, und das erst ist wahrer Wille, „freier" Wille. Die Eigenart dieser Moral liegt daher weniger in dem Umstande, daß sie Selbstentscheidung des Individuums ist — das ist jede philosophische Vernunft-Moral von Sokrates bis Kant gewesen — als darin, daß sie an die Stelle des bisherigen Prinzipes der Sittlichkeit, der Vernunft, ein neues, die Lebensenergie, die Gesundheit, die natürliche Beschaffenheit des ganzen Menschen (des „Leibes") setzt. Die physiologische Beschaffenheit ist also Quelle der sittlichen; bei dem wohlgeratenen, gesunden Menschen ist die Tugend die Folge seiner glücklichen Organisation, seiner gesunden Instinkte. Da nun Prinzip des Naturlebens der Wille zur Macht ist, so muß auch die Moral ihm dienen, um mit der Natur übereinzustimmen. Dieser Gedanke des „naturgemäßen" Lebens deutet nicht bloß auf die wichtige sophistische Unterscheidung von Natur und Willkür in der Sittlichkeit zurück; ebenso wie der Name „Weise", mit denen Nietzsche seine „neuen Philosophen" oder Übermenschen benennt, führt er auf das Vorbild des cynischen oder stoischen Weisen, dessen Wesen die Gymnasialprimaner aus Horaz und Cicero kennen lernen. Neben und nach dem sokratisch-platonischen Versuch, die zerrüttete private und öffentliche Sittlichkeit der Hellenen durch die Begriffsphilosophie zu reformieren, machte sich immer wieder die Neigung geltend, auf die sophistische Skepsis zurückzugehen, trotzdem aber die Forderung der Tugend aufzustellen.

Zeno, der Begründer der Stoa, war ein Cyniker, und der Begründer des Cynismus, Antisthenes, hat von Sokrates nur die Formulierung der Tugend als eines Wissens übernommen, war aber im übrigen Schüler des Protagoras. So geht die cynisch-stoische Philosophie auf die Sophistik zurück und verhält sich zu ihr als Ergänzung, wie Nietzsches positiver Teil seiner Philosophie, der vom Übermenschen, zu dem negativen. Die Stoiker haben nach dem Vorgange des Protagoras alle Erkenntnis auf die Sinneswahrnehmung beschränkt; Nietzsches Erkenntnistheorie ist sensualistisch. Im Anfang meiner Erörterung bemerkte ich schon, daß die Stoa in der Physik, auf Heraklits Lehren gestützt, den letzten Gedanken Nietzsches, den der ewigen Wiederkunft des Gleichen, vorweggenommen habe. Die tatsächliche Heimatlosigkeit der Sophisten ward bei ihr zu einem grundsätzlichen Weltbürgertum, das die Schranken der Nationalität verspottete, wie ja Nietzsche, früh seinem Vaterlande entfremdet, die Nationen von heute durch den „guten Europäer von übermorgen" ersetzen wollte. Zeno und Nietzsche suchten in einer Zeit, die ihnen als décadence, als sittlich verweichlicht, entartet, unfrei und unnatürlich erschien, durch „Rückkehr zur Natur" vermittelst der Tugend eines tatkräftigen Willens sich Unabhängigkeit und innere Befriedigung zu verschaffen. Sie wollten natürlich so wenig wie Rousseau den Menschen wieder zum eichelnfressenden Wilden machen, sondern zu einer höheren Stufe des „natürlichen" Lebens erheben, die bei den Stoikern der Weise, bei Nietzsche ebenso oder der vornehme Mensch, der Übermensch, der neue Philosoph heißt. Der alte wie der neue Stoiker, der sich gelegentlich seiner Verwandtschaft bewußt war,

stehen aber dadurch zu Rousseau in Gegensatz, daß dieser die Menschen als von Natur gleich, jene als von Natur ungleich ansehen. Die Natur ist bei Zeno gleichbedeutend mit der Tugend, die beschrieben wird als Gesundheit und Stärke des Geistes — des „Leibes" sagt Nietzsche, aber er umfaßt ja in diesem Worte den Geist mit —, als auf Vernunft beruhende Willensstärke, als richtige mit der Natur übereinstimmende Beschaffenheit der Seele, beziehungsweise des Leibes. „Übereinstimmung mit der Natur" ist also gemeinsame Grundforderung; Prinzip der Natur nach der Stoa der vernünftige Wille, nach Nietzsche der Wille zur Macht. Naturgemäß kann für beide nur sein, was mit dem Gesetze des Weltganzen übereinstimmt: das Prinzip der Welt und der Ethik ist dasselbe. Für beide bedeutet also die Unterwerfung unter die absolute Notwendigkeit kein Opfer, weil das Gesetz der Welt kein anderes ist als das, welches im Menschen waltet. Ergeben wir uns dem Weltlauf nicht, sagen die Stoiker, so müssen wir ihm gezwungen folgen und verlieren das Vorrecht des Weisen, sein Schicksal selber zu wollen. Amor fati heißt die Glaubensformel Nietzsches, d. h. tapferes, freudiges Bejahen der Weltnotwendigkeit mit allen ihren äußersten Härten und Leiden. Dabei hätte Nietzsche, nebenbei bemerkt, wohl nicht geflissentlich zu übersehen brauchen, daß sich auch im Gebete des Christen: „Dein Wille geschehe!" nicht gerade unmännlicher Kleinmut und müdes Verzagen ausdrückt. Auf die „Lust und Glückseligkeit" der „meisten" Menschen, das „grüne-Weide-Glück", das „Behagen des kleinen Menschen", um Nietzsches Worte zu gebrauchen, verzichtet der stoische Weise wie der Übermensch. Unter Umständen, unter denen es nicht möglich sei, die Freiheit des Weisen zu bewahren, empfahlen die Stoiker Selbstmord, und Nietzsche rät, „auf eine stolze Art zu sterben, wenn es nicht mehr möglich ist, auf eine stolze Art zu leben." Da der cynisch-stoische Weise infolge richtiger Beschaffenheit des Willens „naturgemäß" lebt, so ist er fehlerlos, ist der wahre König, auch im Bettlergewand, der wahre Staatsmann und wie die bekannten Paradoxien noch weiter lauten, kurzum ein Ebenbild der Götter, ein Übermensch. Nur er versteht zu gehorchen, nur er zu befehlen; das erinnert an eins der schönsten Worte Nietzsches: „dem wird befohlen, der sich nicht selber gehorchen kann." Den Gegensatz des „Weisen" und des „Toren" fassen die Cyniker und Stoiker genau so absolut, ohne alle Graduntersciede, wie Nietzsche den des „vornehmen" und des „Herdenmenschen". Die wenigen Weisen erscheinen wie vereinzelte Schwimmer im unendlichen Meere der Menschheit, die Masse ist eine Herde von Halbtieren, die insgesamt „verrückt" sind, wie der stoische Kraftausdruck lautet. Leben Cyniker und Stoiker auch öfter als Bettler und Plebejer, um innerhalb der bestehenden Kultur frei wie Könige sein zu können, so ist ihr Ideal doch der Staat der Weisen, in welchem sie herrschen würden, ähnlich wie die platonischen Philosophenkönige oder die neuen Philosophen, die Übermenschen Nietzsches. In einem Punkte nur unterscheidet sich Nietzsches Ideal von dem Zenos. So hochgespannt nämlich auch des Stoikers Anforderungen an sittliches Leben sind und so unerbittlich streng er sie gegen sich wie gegen andere vertritt, so sieht doch der cynisch-stoische Weise seine Aufgabe darin, die ganze Menschheit zu lieben, zu bessern und zu seiner Höhe emporzuheben,

während Nietzsche zur Ermöglichung der „Wenigsten", der Übermenschen, die übrige Menschheit sogar in einen niedrigeren Zustand herabdrücken will. Ihm scheint das Wohl der Meisten ein Gegensatz und Hindernis des Höherkommens Einzelner und darum verbietet er seinen vornehmen Menschen das Mitleid als gefährlichste Schwäche. „An Unheilbarem soll man nicht Arzt sein wollen!" sagt er mit Plato. „Was fällt, das soll man noch stoßen! — Die Schwachen und Mißratenen sollen zu grunde gehen. Und man soll ihnen noch dazu helfen!" Der Mensch — vielmehr der Übermensch — soll also der Auslese, welche die Natur durch den Kampf ums Dasein trifft, noch nachhelfen. Man sieht in diesem Gedanken Nietzsches und noch mehr in dem, den Übermenschen durch Zuchtwahl zu erzeugen, gewöhnlich einen Nachhall nicht gerade tiefgründiger Darwinstudien. Weil wir uns aber nach unsern Betrachtungen dem Eindrucke nicht werden entziehen können, daß Nietzsche bewußt oder unbewußt vor allem in der Gedankenwelt der griechischen Philosophie wurzelt, so werden wir als ebenso stark bei ihm nachwirkend die übertriebenen Vorstellungen Platos von der Macht der Vererbung durch Zuchtwahl annehmen dürfen, vermittelst deren jener den Philosophen-Herrschern seines Staates den gleichwertigen Nachwuchs sichern wollte. Vielleicht ist Vermittler dieser Idee für Nietzsche auch Schopenhauer gewesen, der freilich nüchtern genug war, die Unausführbarkeit dieser Vorschläge zu erkennen. In dem Kapitel der Parerga „Zur Rechtslehre und Politik" heißt es: „Will man utopische Pläne, so sage ich: die einzige Lösung des Problems wäre Despotie der Weisen und Edlen einer echten Aristokratie, eines echten Adels, erzielt auf dem Wege der Generation, durch Vermählung der edelmütigsten Männer mit den klügsten und geistreichsten Weibern. Dieser Vorschlag ist meine Utopie und meine Republik des Plato."

5.

Wenn man die mystische Lehre Nietzsches von der ewigen Wiederkunft des Gleichen und die damit doch einigermaßen in Widerspruch befindliche von dem durch „Züchtung" zu erzielenden Genie des Willens und des Wissens, dem Übermenschen der Zukunft, nüchtern und unbefangen betrachtet, so wundert man sich, wie solche weder besonders originellen noch überzeugenden Phantasieen und utopistischen Träumereien in unserer realistischen Zeit haben Anklang finden können. Es ist aber auch nicht in erster Reihe das Verständnis für den positiven Teil seiner Lehre, den vom Übermenschen der Zukunft, der dem Zarathustra-Propheten Anhänger wirbt — er weiß ja selbst, daß er „um so mehr Autorität habe, je weniger man ihn verstehe" —, sondern viel mehr seine negative, idealstürzende, sophistisch-cynische Betrachtungsweise unseres Kulturlebens. Für diese Saat war viel Boden vorbereitet; Nietzsche erscheint zwar in seinem „aristokratischen Radikalismus" als ein Kämpfer gegen seine Zeit, aber in Wahrheit hat seine „Ich-philosophie" — gleich der sophistischen — nur für kräftige, reaktionäre Gegenströmungen gegen Pessimismus, demokratische Gleichmacherei, falsche Humanität und Überkultur die Losungsworte gefunden, die gleich Bomben eingeschlagen haben. Auf diesem Finden des schärfsten, kräftigsten Ausdrucks, diesem glücklichen Schlagwortprägen beruht sein Massenerfolg. Dem Zauber seiner Sprache kann sich weder Gegner noch Anhänger entziehen, mit dieser berückenden Rhetorik seiner

Aphorismen reißt er auch kühle Köpfe in den Bannkreis seiner rückwärts gerichteten Umwertungen. Alle Künste des Stiles handhabt er mit vollendeter Meisterschaft; das gleißt und funkelt in seinen scharfgeschliffenen, zugespitzten Perioden, daß die Augen geblendet, die Leser hypnotisiert werden. In seiner Anti-Bibel, dem symbolischen Werke „Also sprach Zarathustra," steigert sich seine Sprache zu dichterischem Schwunge mit prachtvollen Bildern und Gleichnissen und glücklichen Neubildungen; den Prophetenton zu treffen, muß ihm hier auch der Sprachgeist der Psalmen und der neutestamentlichen Herrenreden dienen. So überrascht er mit seiner Sprachkunst den Verstand, umschmeichelt mit dem musikalischen Klang seiner Worte das Ohr (man muß seinen melodiösen Stil *hören*, um dessen Feinheiten zu würdigen), berauscht mit farbenprächtigen Bildern die Phantasie und betäubt das Urteil. Die Wirkung ist die eines stark gewürzten narkotischen Trankes. Den schlürft besonders gern die moderne gebildete *Jugend* in der Zeit erwachender Männlichkeit, wo sie auch ihren Leib an Nikotin und Alkohol gewöhnt. „Die Unerfahrenen", sagt Nietzsche selbst, „haben an gewürzten Halbwahrheiten Freude". Aber das geistige Gift, das Nietzsches Halb- oder Viertelswahrheiten für die Jugend enthalten, ist das gefährlichere: die aphoristische Rhetorik überrumpelt das Nachdenken, verführt zu oberflächlichem Absprechen, wie Nietzsche selbst es in abstoßendster Weise gegen die Weltgrößen der Philosophie verübt, zerrüttet die geistige Redlichkeit und wirkt als „intellektuelles und moralisches Dynamit" auf ungefestigte Geister.

Und worin bestand denn andererseits der unwiderstehliche Reiz der *sophistischen Vorträge*, welche die aristokratische Jugend Griechenlands anzogen und denen auch ernste hochgebildete Männer gerne lauschten? Mehr noch als die Neuheit der Gedanken, die da zum ersten Male aus dem Kämmerlein des einsamen Denkers in das Gewühl des Marktes getragen wurden und den bisher unterdrückten Instinkten schmeichelten, wirkte die kunstvolle Neuheit der *Form* und des Ausdruckes, die sophistische *Rhetorik*. Sie ist so wenig eine Kunst des Beweisens wie der Aphorismus Nietzsches, sondern eine Kunst der Ueberredung, der Erzeugung des Scheines, eine Kunst geltende Wertschätzungen mit Worten umzustürzen. So läßt Plato den Gorgias sagen, er habe die Entdeckung gemacht, daß am Schein mehr liege als an der Wahrheit; er habe die Kunst, das Große klein, das Kleine groß erscheinen zu lassen. Und Protagoras rühmte sich, wie schon erwähnt, die schwächere Sache zur stärkeren oder, wie andere es ausdrückten, die Lüge zur Wahrheit machen zu können. Der solle der Weise heißen, der das, was uns schlecht erscheine, umwertend uns gut erscheinen und sein lasse. Von dem Stil der Sophisten hat uns Plato in köstlicher wenn auch wohl etwas karikierender Mimik einige Proben gegeben. Die würdige, wohlgerundete Redefülle des Protagoras entlehnt — ganz wie Nietzsche der Bibel — eine dichterisch-religiöse Färbung dem Märchenton der alten Mythen, Hippias liebt Wortschwall und Metaphern, Prodikos ausgeklügelte Synonymik und in der Probe, die Xenophon uns erhalten hat, dem „Herakles am Scheidewege", ein zierliches Wortgeklingel. Der größte dieser Sprach- und Stilkünstler war Gorgias: der Schmuck- und Glanz seiner Rede, seine rhythmische Wort- und Satzfügung, die

poetische Färbung seines Stiles machte auf die Zeitgenossen einen so hinreißenden Eindruck, daß die weitere Entwicklung der attischen Prosa durch ihn wesentlich beeinflußt wurde. Ob auch der große Tragiker der Aufklärung, Euripides, von der Sophistik in seinem Stil so bestimmt worden ist, wie in seinen Anschauungen, das läßt sich nicht mehr feststellen. Dagegen sehen wir deutliche Spuren der Einwirkung Nietzsches auf die moderne Poesie, besonders ihre symbolistische Richtung — ich brauche nur die Namen Halbe, Hauptmann und von Ausländern Strindberg, Maeterlink zu nennen — und auf die Tagesliteratur, die sich seine auffallendsten Stileigentümlichkeiten wie seine brillanten Gedanken anzueignen sucht.

6.

Auf diesem Umwege gelangen wohl zumeist Nietzsches Anschauungen in die Köpfe unserer Jünglinge, weniger, scheint es, durch die Lektüre seiner eigenen Werke. Aber das Herausreißen der Gedanken aus dem Zusammenhang, wozu ihr gesucht paradoxer Inhalt ebenso wie die aphoristische Form verführt, und ihre Verwendung als Schlagwörter, die, an sich schon kräftig, allzukräftig, noch in vergröbertem Sinne verstanden oder mißverstanden werden, das macht sie um so mehr zu Bomben, die an den Bau unserer sittlichen, religiösen und sozialen Ideale gelegt werden. An einem geschulten Denken, einem reifen sittlichen Wollen, das in sich den Ausgleich zwischen der eigenen Besonderheit und der Allgemeinheit gefunden hat, versagt ihre Sprengkraft; da haben Gedanken einer sophistischen Einseitigkeit und eines überspannten Individualismus sogar eine gute Wirkung, denn sie stimmen nachdenklich, und der herausgeforderte Widerspruch nötigt zur Klärung der eigenen Ansichten. Aber die Jugend ist noch nicht fähig, dem Andrang einer so wildtosenden Gedankenflut standzuhalten. Nietzsche charakterisiert die Jugend sehr hübsch: „Junge Leute lieben das Interessante und Absonderliche, gleichgiltig, wie wahr oder falsch es ist." „Jünglinge haben noch nicht in der Erfahrung das Maß ihres Wollens und Könnens gefunden." „Junge Leute sind anmaßend, denn sie gehen mit Ihresgleichen um, welche alle nichts sind, aber gerne viel bedeuten." „Man verehrt und verachtet in jungen Jahren ohne jene Kunst der Nuance, welche den besten Gewinn des Lebens ausmacht." So ists in der Tat. Nachdem der Jugend Glaube, Pietät und Idealismus verloren gegangen sind, erhebt sie den Mann, der ihr Denken gehaltlos, ihr Wollen haltlos gemacht hat, zu ihrem Abgott und während sie meint, über alle Autorität erhaben zu sein, schwört sie doch nur auf die Autorität eines neuen Propheten. So gings mit den Sophisten, so gehts mit Nietzsche.

Zwei Fragen liegen nahe, eine theoretische und eine praktische. Der Theoretiker wird fragen: „Darf man denn einen Denker verantwortlich machen für etwaiges Unheil, das seine Lehren in Köpfen anrichten, für die er sie nicht bestimmt hat?" Nun, es ließe sich allerdings der Vorwurf gegen Nietzsche erheben, daß er den Mißverständnissen den allergrößten Vorschub geleistet hat durch seine übertriebene Ausdrucksweise, seine gewürzten Halbwahrheiten, durch den Gebrauch des Wortes Übermensch in zweierlei Sinn, durch die Schwärmerei für große Verbrecher, die Verwechslung des Mitleids mit Schwäche und der Stärke

mit Grausamkeit, das Einsetzen der buddhistischen Mitleidsmoral Schopenhauers für Moral überhaupt und vor allem durch den frechen, cynischen Ton seiner epigrammartigen Aphorismen. Die Pfeile, die er schießt, sind vergiftet. Aber wenn man auch des Kultur- und Moralphilosophen Schuld daran gering bemißt, die Gefahr, daß seine Ansichten unsere gebildete Jugend demoralisieren, auf der doch die Zukunft unseres Volkes beruht, ist nicht zu leugnen. Der jugendliebende Praktiker wird daher nur fragen: Was sollen wir dabei tun? Nun hat sich leider ein großer Teil der heutigen gebildeten Deutschen daran gewöhnt, sobald es sich um die Jugend handelt, die ganze Sorge von sich abzuschütteln und der höheren Schule aufzubürden. Die macht man dann für alle Schäden, die hervortreten, zum Sündenbock und wäscht seine Hände in Unschuld, obwohl man doch bei einigem Nachdenken wissen könnte, wie viel geringer unter den modernen Verhältnissen der Einfluß der Schule auf die Charakterbildung geworden ist. Nicht besser ergeht es der Kirche. Der Hauptanteil an der Prophylaxis fürs Leben fällt der Zucht und Gewöhnung des Elternhauses und dem Vorbilde sittlicher Persönlichkeiten zu. Aber etwas kann doch wenigstens das humanistische Gymnasium erreichen, wozu es seine Eigenart befähigt; und das ist immerhin etwas Bedeutendes und durch nichts Anderes zu Ersetzendes.

Es ist eine alte Erfahrung, daß man gegen Ideen weder mit entrüstetem Verdammen noch mit Ignorieren auf die Dauer etwas ausrichtet. Indem wir von dem Worte Nietzsches lernen, daß jede Partei ein Für und Wider, ein Abwägen und Ausscheiden aus ihren Sätzen für gefährlicher hält als ein Gegnertum in Bausch und Bogen, finden wir aus der Besonderheit des Gymnasiums einen eigenen Weg und eine erprobte Rüstung zur Bekämpfung des Mißbrauches, den unreife Geister mit der „Umwertung aller Werte" treiben. Wir sehen nach, auf welche Weise denn bei den Griechen die Ueberwindung der sophistischen Gefahr gelungen ist. Sokrates ist es gewesen, der aus der Verwirrung der Geister dadurch den Ausweg fand, daß er in sich schärfstes kritisches Denken mit abgeklärter Sittlichkeit vereinigte. Nun hoffen wir zwar, daß auch das Nietzschetum nur ein Anzeichen dafür sei, daß unsere Zeit reif ist für einen Sokrates. Aber deshalb werden wir nicht, die Hände in den Schoß legend, auf ihn warten: wir können den Weg für den neuen Sokrates freimachen mit der Waffe, die der alte Sokrates uns hinterlassen hat, seiner Methode. Dazu gehört zunächst gründliche Kenntnis des Gegners, dann Gewöhnung an Selbstdenken, Selbstprüfen, sich-auf-sich-selbst-Besinnen. Man muß lernen den Dingen auf den Grund zu gehen, den Kern der Gedanken herauszuschälen, anzuerkennen, was richtig gedacht und beobachtet ist, festzustellen, wo der Irrtum beginnt, die halbwahren Gedanken zu Ende zu denken und zu ihren Konsequenzen fortzuschreiten, die scheinbar tiefsinnigen Philosopheme und blinkenden Einfälle ihrer bestrickenden Hülle zu entkleiden. So sucht man die aufgerührte jugendliche Gedankenwelt durch gemeinsames Suchen und Nachdenken, eben durch die sokratische Dialektik, abzuklären. Den Grundstock der Nietzscheschen Gedanken findet aber der Gymnasiast schon in den Dialogen Platos und den Denkwürdigen Gesprächen des Sokrates, aufgezeichnet von Xenophon. Hieran erarbeitet er sich das Verständnis von subjektivem und

objektivem Denken, von Skepsis und Idealismus, von Tugend und Wissen, von Sittengesetz und individueller Moral. Diese Arbeit kann dem Geiste des Jünglings wie keine andere die elementare philosophische Schulung des Denkens verleihen, deren er bedarf, um nach dem Worte verfahren zu können: „Prüfet alles, und das Gute behaltet!"

Zu solchem Prüfen erzieht das Gymnasium aber nicht nur vermittelst der Sprache und des Inhalts der griechischen Schriften. Das Studium des Altertums aus den Quellen ist zugleich die Grundlage der historischen Bildung, die es erstrebt. Diese lehrt uns, daß zwar das Genie nie als das Produkt der Zeitfaktoren begriffen werden kann, daß aber jede geistige Leistung durch die Zeitumstände bedingt wird, daß sie beruht auf der Gedankenarbeit früherer Generationen, daß erst durch den Vergleich mit ähnlichen Erscheinungen ihr Eigenwert festzustellen ist. Ordnen wir aber Nietzsche auf die Art, wie ich es hiermit versucht habe, in den geschichtlichen Verlauf der europäischen Kulturentwicklung ein, so verlieren seine anspruchvollsten Gedanken den Hauptwert, den er selbst ihnen beilegte, und den Hauptreiz, den sie auf Unerfahrene ausüben: den Wert und Reiz absoluter Neuheit. Und ein Blick auf die geschichtliche Wirkung der sophistischen Lehren gibt uns noch einen anderen Grundsatz der Abwehr an die Hand: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!" Aus Thukydides und Xenophon lernen unsere Schüler beispielsweise zwei der hervorragendsten Früchte des sophistischen Geistes kennen. Da ist Alkibiades, der geniale Ausnahmemensch, der, „jenseits von gut und böse" wandelnd, mit seinen ungebändigten Instinkten seine Vaterstadt und sich selbst ins Verderben reißt; da ist der radikale Aristokrat Kritias, der auch als sophistischer Schriftsteller tätig war; als das Haupt der 30 Tyrannen war er ein brutaler Despot, so recht ein Herrenmensch nach dem Herzen Nietzsches, eines von jenen „tropischen Raubtieren" voller Blutdurst und Grausamkeit, mit denen Nietzsche seine Übermenschen gerne vergleicht.

Wie nun im einzelnen der Lehrer des Griechischen sich seiner Aufgabe philosophischer Propädeutik und Prophylaxis entledigen kann, diese Frage für Fachmänner fügt sich nicht mehr in den Rahmen meines Vortrages. Meine Absicht war nur, Ihnen, meine Damen und Herren, an einem Beispiele den Nachweis zu führen, wie der humanistische und besonders der griechische Unterricht von heute mittelst der Gedankenwelt des Altertums dem Leben von heute dient. Ich habe Ihnen einige von den zahllosen Fäden aufgezeigt, welche die Lebensregungen unserer Zeit mit dem griechischen Altertum untrennbar verknüpfen. Es sind ja nicht nur die immer wiederkehrenden Grundformen des Gemeinschaftslebens in Staat und Gesellschaft, die typische Entwicklung redender und bildender Kunst, die dort so unvergleichlich klar ausgeprägt sind, sondern es sind vor allem auch die gleichen letzten Probleme des Menschen und der Welt, um deren Lösung auch unsere Zeit ringt. Nur sind die grundlegenden Gedanken bei den Griechen einfacher, schlichter gesagt, ohne das moderne Pathos, typischer, anschaulicher. In unserer Zeit ist ihre Gestalt in jeder Beziehung reicher, vielfältiger, zusammengesetzter, verwirrender — wieviel geeigneter also muß ihre Urform zur Einführung der Jugend in kritisch-philosophisches Denken erscheinen! Und dazu kommt noch der

große pädagogische Vorteil, daß wir uns bei der Lektüre Platos und Xenophons, Ciceros und Horazens in einer objektiven Welt befinden, jenseits aller Leidenschaft und Tagesstimmung, auf einem neutralen Boden und einer höheren Warte, während jede Stellungnahme auf dem ebenen Boden der Gegenwart zur Polemik werden müßte. Solange man also noch nicht im deutschen Volke unter Leben nichts anderes versteht, als den Kampf um den Futtertrog und den möglichst vorteilhaften Verkauf von Industrieerzeugnissen, solange wir noch einen andern Gott ehren als Mammon, so lange wird auch durch die griechische Geisteswelt hindurch auf einem guten Wege unsere Jugend ins Leben, ins Geistesleben der Gegenwart geführt werden. Und des zum Beweise kann uns unter so vielem andern auch dienen — Friedrich Nietzsche und die griechische Sophistik.[1])

Der vierte altphilologische Ferienkursus in Bonn.

Seit einer Reihe von Jahren finden bekanntlich an mehreren preußischen Universitäten und Akademien, z. B. in Berlin, Bonn, Göttingen und Frankfurt a. M., neusprachliche, naturwissenschaftliche und archäologische Ferienkurse statt, die von seiten der Unterrichtsverwaltung ins Leben gerufen sind oder doch der Aufsicht von daher unterliegen und aus öffentlichen Mitteln unterhalten werden. Wer prinzipiell von der Ersprießlichkeit solcher Veranstaltungen überzeugt ist, wer glaubt, daß sie es, ihrem Zweck entsprechend, den Lehrern höherer Schulen wesentlich erleichtern, mit den Fortschritten der Wissenschaften Fühlung zu behalten oder in neue Forschungsgebiete einen Einblick zu gewinnen, den muß es befremden, daß diese Einrichtung nicht schon längst auf die altphilologischen Fächer ausgedehnt ist. Freilich ist anzuerkennen, daß die archäologischen Kurse dieser Art, die dem Rufe nach Anschaulichkeit des Unterrichts und „Kunsterziehung" ihr Dasein verdanken, auch der lateinischen und griechischen Lektüre zu-gute kommen. Aber so dankenswert jede Förderung des Verständnisses antiker Kunst auch ist, es bleibt doch bestehen, daß der Lehrer der klassischen Sprachen für seine Fortbildung auf den weitesten Gebieten, in Sprachwissenschaft, Literatur, Philosophie, alter Geschichte u. a., ganz auf sich selbst angewiesen ist, zumal, wenn er nicht in einer Universitäts- oder Großstadt lebt. Und doch, so riesenhaft, so überwältigend ist gerade jetzt auf dem Gebiete der Altertumswissenschaft der Zuwachs neuen Materials, den vor allem die ägyptischen Papyrusfunde gebracht haben und täglich bringen, so energisch drängen neue Aufgaben und Gesichtspunkte der Forschung (z. B. der folkloristische und der sozialpolitische) in den Vordergrund — um ganz zu schweigen von dem fortreißenden Wirken einzelner Persönlichkeiten —, so tief werden auch gewisse alte Probleme, z. B. das homerische und das des antiken Theaters, von den Ergebnissen neuerer

1) Dem auf der diesjährigen Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes unseres Vereins von mehreren Seiten ausgesprochenen Wunsche, daß das „Humanistische Gymnasium" mehr Aufsätze bringen möchte, die das Verständnis für unsere Sache in weitere Kreise zu tragen geeignet wären, stimmen wir durchaus bei und freuen uns herzlich, daß einer von denen, die diesen Wunsch äußerten, selbst zu seiner Erfüllung in so ausgezeichneter Weise beigesteuert hat, indem er uns obigen Vortrag zum Abdruck überließ. Einzelne der früheren Hefte enthielten vortreffliche Vorträge und Abhandlungen dieser Art, über das klassische Altertum und die höhere Schule von Felix Bölte, zu Goethes Gedächtnis von Richard Schwemer, über politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum von Otto Liermann, über die Saalburg von Karl Blümlein; aber in der Tat dürfte ein Mehr von solchen Beiträgen unseren Zwecken ungemein dienen, und hoffentlich fließt es uns auch weiterhin, wenigstens teilweise, aus den Verhandlungen der Ortsgruppen des Gymnasialvereins zu. U.

Ausgrabungen berührt, daß es dem Altphilologen von heute wahrlich nicht leicht ist, mit der Fortentwicklung seiner Wissenschaft auch nur einigermaßen Schritt zu halten und sich auf den neuerschlossenen Gebieten zu orientieren.

Was aber die Frage betrifft, ob die angedeuteten Fortschritte der klassischen Philologie für die Schule viel zu bedeuten haben, und ob die Gymnasiallehrer Wert darauf legen müssen, ihnen zu folgen, so mag es jedem Leser dieser Zeitschrift überlassen bleiben, sich darauf selbst die Antwort zu geben. Jedenfalls hat die altphilologische Lehrerschaft einer Provinz schon mehrfach bewiesen, daß es ihr ernst damit ist, auch wissenschaftliche Interessen gemeinsam zu pflegen und sich die befruchtende Wirkung des eignen Lernens auf das Lehren zu erhalten, eingedenk der Warnung, die niemandem mehr gilt als dem Philologen: *ἐὰν τὸ ἅλας μωρανθῇ, ἐν τίνι ἁλισθήσεται;*

Auf Anregung des altphilologischen Vereines in Köln ist von rheinischen Schulmännern auf dem Wege privater Abrede mit Dozenten der Bonner Hochschule dort ohne staatliche Unterstützung zuerst im Jahre 1900 ein altphilologischer Ferienkursus ins Leben gerufen, der schon viermal um Ostern herum eine Anzahl Teilnehmer aus der Rheinprovinz — auch auswärtige waren stets willkommen — vereinigt hat, in diesem Jahre am 15., 16. und 17. April. Wer sich für diese Kurse interessiert, sei auf die Berichte verwiesen, die über den ersten erschienen sind: N. Jahrb. f. d. kl. Alt. 1900 II S. 495 ff. und „Gymnasium" 1900, 1. und 16. Juni; vgl. auch „Human. Gymn." 1901 S. 94. Unterzeichneter, der als Angehöriger einer andren Provinz an den Kursen mehrfach teilgenommen hat und einer an ihn ergangenen Aufforderung, über den diesjährigen zu berichten, gerne nachgekommen ist, beschränkt sich darauf hervorzuheben, was ihm das Charakteristische dieser Veranstaltung zu sein scheint, und anzudeuten, wie vielseitige wissenschaftliche Belehrung aus den Vorträgen auch diesmal zu schöpfen war.

Daraus, daß diese Kurse nicht von der Unterrichtsverwaltung veranstaltet sind und nicht von dort aus beaufsichtigt werden, folgt, daß sie 1) von jedem Teilnehmer gewisse pekuniäre Opfer verlangen und 2) ganz in die Ferien fallen müssen, was ja bekanntlich für die anderen oben bezeichneten „Ferienkurse" nur z. T. oder gar nicht gilt. Daß sich unter diesen in gewisser Hinsicht erschwerenden Bedingungen doch viermal eine größere Zahl von Schulmännern (sie schwankte zwischen 61 und 31) zusammengefunden hat, in dem edlen Streben nach wissenschaftlicher Weiterbildung, daß diese Gymnasial-Direktoren und -Lehrer nach der anstrengenden Berufstätigkeit, die jedes Schuljahr mit sich bringt, von ihrer zur Erholung bestimmten, nicht allzu reichlich bemessenen Ferienzeit sich einige Tage entziehen, um Kollegien zu hören, ist eine hocherfreuliche Tatsache auf dem Gebiet des höheren Schulwesens in Preußen, und nur der Umstand, daß in der Rheinprovinz die Osterferien nicht 2, sondern 3 Wochen dauern, hat u. E. das Zustandekommen dieser Kurse ermöglicht; wenigstens sind dahin gehende Versuche, die man in zwei anderen Provinzen gemacht hat, an verschiedenen Schwierigkeiten und auch wohl an der Zeitfrage gescheitert. Eignen sich doch die übrigen Ferien aus leicht begreiflichen Gründen dieser oder jener Art noch weniger zu solchen Veranstaltungen.

Aus der dargelegten Eigenart der Bonner Kurse ergiebt sich aber auch für sie die Notwendigkeit zeitlicher Beschränkung. Wem das Maß einer halben Woche (5 bis 6 ca. 2stündige Vorträge) zu geringfügig erscheint, der möge bedenken, daß die Hälfte immer noch besser ist als gar nichts, und daß die berechtigte Annahme besteht, jeder Teilnehmer werde mehrmals wiederkehren.

So viel über die äußere Organisation der Kurse, für die den Herren des Ausschusses auch an dieser Stelle ein freundlicher Dank gebührt! Haben sie doch

viele Mühe und kostbare Zeit im Dienst einer Sache aufgewendet, die ihren Lohn nur in sich selbst trägt.

Wenden wir uns nun zu den wissenschaftlichen Anregungen, die der diesjährige Kursus bot, so kann es unmöglich Aufgabe dieses kurzen Berichtes sein, den reichen Inhalt der Vorträge hier auszubreiten. Abgesehen davon, daß den Herren Dozenten, die das eine oder andere davon demnächst publizieren wollen, in keiner Weise vorgegriffen werden darf, verbietet schon das enge Maß des in dieser Zeitschrift verfügbaren Raumes jede Vollständigkeit der Uebersicht und jedes Eingehen auf einzelnes. Daher kann nur umrißweise und aphoristisch angedeutet werden, eine wie reiche Saat von wissenschaftlichen Anregungen in knapp bemessenem Rahmen ausgestreut ward, ohne daß dabei dem Ernste gründlicher Forschung etwas vergeben wurde.

Was freilich die Ausführung des Programmes betrifft, so gab es diesmal zu Anfang eine Enttäuschung. Geheimerat Buecheler, von dem der Prospekt einen Vortrag über „über Herondas, mit Interpretation des vierten Gedichtes" und einen anderen „über eine grammatische Erscheinung lateinischer Inschriften" angekündigt hatte, war zu allseitigem lebhaftem Bedauern verhindert, diese Vorlesungen zu halten. Er war kurz vor Ostern zum Historiker-Kongreß nach Rom gereist und aus zwingenden Gründen noch nicht zurückgekehrt. So schwer dieser Ausfall empfunden wurde, so darf doch konstatiert werden, daß alle Teilnehmer des Kursus dem hochverehrten Meister philologischer Kritik und Exegese den längeren Aufenthalt in der ewigen Stadt von Herzen gönnten, und daß andrerseits, obgleich es dem Ausschuß nicht mehr möglich gewesen war, einen Ersatz zu schaffen, doch der Verlauf der übrigen Vorträge über das Schmerzliche jener Einbuße hinweghob. — Die meisten Vorlesungen fanden im Auditorium des akademischen Kunstmuseums statt.

Als erster sprach Professor **Brinkmann „über die gegenwärtigen Aufgaben der philologischen Textkritik"**. — Das Zeitalter der überwiegenden Konjekturalkritik, so führt er aus, sei vorüber; man betrachte die Konjektur nicht mehr als höchste Blüte philologischer Arbeit. Je mehr aber die übertriebene Wertung dieser an sich stets notwendigen Tätigkeit auf ein vernünftiges Maß zurückgegangen sei, um so mehr sei es Pflicht der Philologen, sich zu besinnen, worin die Fehler der Methode bestünden, denen man früher oft verfallen sei, wie diese zu meiden und welche besseren Hilfsmittel uns in neuester Zeit zugeflossen seien. Man müsse das Rüstzeug der Textkritik, das man bisher verwendet habe, einer Revision unterziehen, es verbessern und verfeinern.[1])

Zwei Fragen seien hier besonders zu berücksichtigen: 1) Wie vollzieht sich, psychologisch betrachtet, der Vorgang des Lesens und Abschreibens einer Vorlage, und wie stellt sich auf Grund hiervon das Verhältnis von Original und Kopie? 2) Welche Lehren haben wir für die Textkritik aus dem neuerdings so reichlich zugeflossenen Material der Papyrus-Literatur zu ziehen? — Was den ersten Punkt betrifft, so wandte sich der Vortragende zunächst gegen die noch immer wieder auftauchende Hypothese, derzufolge die Hdss. im Altertum gewöhnlich nach Diktat von mehreren Schreibern gleichzeitig abgeschrieben seien, stellte dann fest, daß ein völlig verständnisloses Nachmalen der einzelnen Buchstaben in lateinischen Manuskripten fast nie, aber auch in griechischen im ganzen nur selten anzunehmen sei, und wandte sich hierauf zu einer scharfsinnigen Analyse der psychologischen Vorgänge beim Abschreiben unter Hinweis auf Meringer und Mayer: Versprechen und Verlesen, eine psychol.-linguist. Studie.

1) Als Aufsätze und Vorarbeiten dazu nannte der Vortragende Schubarts Bruchstücke zu einer Methodologie der diplomat. Kritik 1855, Blaß in J. Müllers „Handbuch" I und Madvigs Advers. critica.

Stuttgart 1895, und auf Erdmann und Dodge: Psychologische Untersuchungen über das Lesen, Halle 1898.

Hiervon ausgehend bewies er durch zahlreiche Belege, daß die systematische Beobachtung der Abschreibefehler, jener Entgleisungen, die auf dem Wege von der Vorlage durch Auge, Kopf und Hand des Schreibenden stattfinden, und die Untersuchung ihrer Ursachen zu der Scheidung einer Anzahl von Fehler-Kategorien oder -Typen und zu der Erkenntnis einer gewissen Gesetzmäßigkeit auch in der Entstehung von Korruptelen führen. Dabei erhielten die Schreibfehler der antiken und mittelalterlichen Kopisten eine drastische Beleuchtung durch den Vergleich mit modernen Druckfehlern. Es zeigte sich, daß der Druckfehlerteufel (ebenso wie das Versprechen und Verlesen) heutzutage analoge Erscheinungen hervorruft, wie wir sie in den auf Verschreiben beruhenden Handschriften-Verderbnissen beobachten. Professor B. hat in einem Aufsatze im Rh. Mus. 56, 71 (s. auch 305) eine Erscheinung dieser Art gelegentlich erörtert; um auch aus seinem Vortrage ein Beispiel herauszugreifen, so zeigte er die häufig vorkommende Vertauschung von Schriftzeichen an Fehlern wie „Verlosung" statt „Vorlesung", „Emerit" „Eremit", *νόμως* statt *μόνως*, *θυμὸς* statt *μῦθος*, gerens statt regens, *Μεναλίππη* statt *Μελανίππη*; auch für ganze Wörter beobachtet, z. B. *ἄνδρες μυριάδων* statt *μυριάδες ἀνδρῶν*.[1]) Aus der Fülle derartiger Beobachtungen, wie Haplo- und Dittographien, Verwechslung von einander ähnlichen Klang- und Schriftbildern, (oft hervorgerufen durch irrige Apperzeption), falsche grammatische Angleichungen ꝛc., folgerte der Vortragende, es sei nicht richtig, wenn man nach Erkenntnis einer Korruptel für die Heilung derselben immer nur die Gestalt des einzelnen Schriftzeichens, das „paläographisch Nächstliegende", ins Auge fasse oder die Ursache in einem falsch aufgelösten Kompendium suche. Man müsse jene psychologische Fehlerquellen mit in Rechnung setzen.

Mit besondrem Nachdruck wies Prof. B. im zweiten Teile seines Vortrags auf die noch lange nicht allgemein und voll gewürdigte Bedeutung hin, die die Papyrusfunde auch für die philologische Textkritik haben. Lernen wir doch durch sie erst die Einrichtung der „Bücher" und die Schreibgewohnheiten der älteren Zeit genau kennen und richtig würdigen. Gewinnen wir doch durch sie oft einen vortrefflichen Maßstab zur Schätzung der mittelalterlichen Ueberlieferung. Nachdem dies u. a. an einem Thucydides-Papyrus (Oxyrh. Pap. I, 40 ff.) des näheren nachgewiesen war, verbreitete sich der Vortragende über gewisse Schreibgewohnheiten des Altertums, z. B. über das System der Nachträge und Verweisungen, und teilte hier eine Reihe wichtiger Beobachtungen mit, die er z. T. auch im Rh. Mus. 57, 497 ff. erörtert hat.

Als außerordentlich wichtig bezeichnete Professor B. auch die infolge der neueren Funde immer deutlicher hervortretende Tatsache, daß die meisten Textverderbnisse, speziell in den attischen Klassikern, in der Zeit bald nach Herausgabe ihrer Werke und vor der wissenschaftlichen Behandlung der Texte, wie sie besonders in Alexandria gepflegt wurde, eingedrungen sind. Auch diese Erscheinung erläuterte er durch naheliegende Parallelen aus der neueren Zeit: z. B. durch die Geschichte des Goethe-Textes, die der Pascalschen Pensées u. a. Mit einigen Bemerkungen über die „Perser" des Timotheus, deren kürzlich wiedergefundene Papyrushandschrift, obwohl nur durch ca. 50 Jahre von der Abfassung des Werkes getrennt, doch schon schon schwere Korruptelen aufweist, schloß Professor B. seine lehrreichen Erörterungen.

1) Auch für ganze Sätze zu beobachten, sieh deutsche Literaturzeitung 1902 Nr. 19 S. 1182.

Als einen wesentlichen Gewinn daraus wird jeder Hörer die Ueberzeugung mitgenommen haben, daß auch auf dem Gebiete der philologischen Textkritik neue Zeiten neue Anforderungen stellen, und daß auch hier nicht Marasmus, wie unwissende Schwätzer wohl behaupten, sondern frisches, sich stets verjüngendes Leben die Signatur der Altertumswissenschaft ist, heute so gut wie nur je.

Mit besonderer Freude mußte es jeden Teilnehmer der Kurse von vornherein erfüllen, daß sich unter den angekündigten Vorträgen auch ein geographischer befand. Denn wenn im Lehrplan der Gymnasien die Erdkunde mit besonderen Stunden etwas stiefmütterlich ausgestattet ist, so empfindet es hoffentlich jeder Philologe um so mehr als seine Pflicht, an seiner eignen geographischen Bildung beständig weiterzuarbeiten und dafür zu sorgen, daß sein Unterricht, mag es sich nun um Geschichte oder Lektüre handeln, von geographischer Anschauung durchtränkt ist und im besten Sinne „am Erdboden haftet".

Professor **Philippson** schickte seinen Vorträgen **„über Land und See der Griechen als Schauplatz ihrer Kultur"** folgende allgemeinen Bemerkungen voraus: die geographische Wissenschaft ist sich heute mehr als je dessen bewußt, daß sie auf naturwissenschaftlicher Erkenntnis ruht. Wenn sie sich aber auch der Geschichte gegenüber nicht mit einer dienenden Rolle bescheiden darf, so hat sie doch nach wie vor die hohe Aufgabe, die inneren, ursächlichen Zusammenhänge aufzuhellen, in denen die Geschichte einer Kulturwelt mit dem Schauplatz derselben steht, nicht zwar nach vagen vorgefaßten Ideen, sondern auf Grund sicherer naturwissenschaftlicher Methode. Unter diesem Gesichtspunkt gab Professor Ph. einen Ueberblick über die Aegäis, d. h. die von Hellenen besiedelten Teile der südosteuropäischen Halbinsel, den Archipel und die anstoßenden Teile Kleinasiens, wie sie etwa die bekannte Kiepertsche Wandkarte zur Anschauung bringt. Es gelang ihm trotz der Kürze der Zeit, die in diesem Gebiete maßgebenden, bestimmenden geographischen Faktoren und die durch sie hervorgerufenen typischen Erscheinungsformen in ihrer Bedeutung für das wirtschaftliche und politische Leben des Griechenvolkes knapp, aber treffend zu charakterisieren. Da es durchaus vergebliche Mühe wäre, den schon an sich kondensierten Gedankengehalt der gediegenen Vorträge im engen Rahmen dieses Berichtes noch mehr zusammenpressen zu wollen, so mögen hier nur einige Abschnitte derselben gewissermaßen in Ueberschriften angedeutet werden, um einen Eindruck von ihrer Reichhaltigkeit zu geben. Behandelt wurden insbesondere: das einzigartige, vielseitige Ineinandergreifen von See und Land, der geologische Aufbau und die Entstehung der jetzigen Bodengestalt des Festlands und der Inseln, die „Tektonik der Aegäis" (vgl. Annales de Géographie 1898 Nr. 32), die geognostische Mannigfaltigkeit, die dadurch bedingten landschaftlichen Gegensätze, der bunte Reichtum und das enge Nebeneinander der verschiedenen Wirtschaftsweisen und der dadurch hervorgerufenen Lebensformen, ferner das Mediterranklima mit seiner sommerlichen Trockenzeit und den reichlichen Niederschlägen des Winters, die dadurch erzeugten typischen Vegetationsformen (vgl. die Vegetationskarte vom Peloponnes in Petermanns Mitteil. 1895 S. 273), der Unterschied zwischen Ost- und Westküste in dieser Hinsicht, die Bildung und Verteilung des Verwitterungslehms und Kulturbodens als Grundlage des Ackerbaus und die Einflüsse natürlicher und geschichtlicher Katastrophen darauf (dies wichtige Gebiet wurde eingehender erläutert in seiner geschichtlichen Bedeutung mit vergleichender Heranziehung von Italien und Deutschland); die Be- und Entwässerungsanlagen, erstere als Ausläufer der Technik des Orients. In dem 2. Vortrage folgten: die charakteristischen Formen der Viehzucht, der nomadische Zug in der Viehwirtschaft, die Wasserversorgung und die Bedeutung der Quellen für Größe und Zahl der Siedlungen; die Verkehrsverhältnisse, insbesondere die große Küstenstraße durch Mazedonien, Thessalien ꝛc., die Verwendung des Wagens und die Karrengeleise, der Seeverkehr als Faktor

der kurzen wirtschaftlichen und geistigen Blüte der hellenischen Nation, die Bedeutung des ägäischen Meeres als Schule der Schiffahrt, die dort herrschenden Winde, Gezeiten, Strömungen; die Küstenbildung (Ingressionsbuchten, Abrasions- und Flachküsten in ihrer Bedeutung für die Schiffahrt), das Fehlen der Flußhäfen, die Haupthandelsstraßen von Asien über Griechenland nach dem Westen, Hellas als Uebergangsland, als Vermittler zwischen Orient und Europa, die Geringfügigkeit der eignen Produkte für den Welthandel. — Als dieser, so etwa schloß Professor Ph., seit der Zeit des Hellenismus an die großen Emporien Syriens und Aegyptens, besonders Antiochia und Alexandria, überging und von hier aus sich ein direkter Seeverkehr mit Sizilien und Italien bildete, das mehr und mehr Zentrum des politischen Lebens wurde, da ward das griechische Mutterland langsam ausgeschaltet, seine Bedeutung im Wirtschaftsleben sank und starb allmählich ab. Nur sein pontischer Handel hielt sich länger, aber auch dieser nur, bis Konstantinopel emporblühte. Griechenland war nun wieder auf seine eignen Produkte angewiesen, aber seine Wälder waren verwüstet, sein Boden ausgesogen oder versumpft, die Ackerkrume von den Felsen weggefegt, seine Erzlager erschöpft. Eine höhere wirtschaftliche Bedeutung vermochte es seither nicht wieder zu gewinnen.

Diejenigen Zuhörer, die durch eigne Reisen eine lebendige Anschauung von Land und Leuten in Hellas gewonnen hatten, mußten bewundernd anerkennen, wie gut es dem Vortragenden gelang, mit wenigen Worten das land- und wirtschaftlich Charakteristische herauszuheben und wissenschaftlich nach Ursache und Wirkung zu verknüpfen; gilt doch auch Professor Ph., der durch längeren Aufenthalt mit dem Boden Griechenlands auf das eingehendste vertraut ist, mit Recht als eine der ersten Autoritäten auf diesem Gebiete.

Professor **Löschcke** sprach zweimal von ca. 11½—1 Uhr über **die Religion des Apollon Pythios und das delphische Heiligtum auf Grund der französischen Ausgrabungen.** Diese Vorträge fanden im Auditorium maximum statt, und ein Projektions-Apparat ließ hier eine sorgfältig angeordnete Reihe von Lichtbildern erscheinen, die, z. T. schon dem neuen, gleich zu nennenden französischen Werke über Delphi entlehnt, die Worte des Vortragenden auf das wünschenswerteste illustrierten. Professor L. ging aus von der kürzlich erschienenen ersten Lieferung des großen französischen Ausgrabungswerkes: Fouilles de Delphes, exécutées aux frais du Gouvernement français sous la direction de M. Théoph. Homolle. Tome II. Topographie et Architecture, Paris 1902, und wies dann auf die übrige neuere Literatur über den pythischen Apollo und das delphische Heiligtum hin, die Aufsätze der französischen Gelehrten in den letzten 10 Bänden des Bulletin de corresp. hellénique und der Comptes rendus de l'Académie, die verschiedenen Arbeiten Pomtows und die betr. Artikel bei Pauly-Wissowa (Delphi) und Roscher (Apollo).[1])

Nach einer kurzen Uebersicht über die Geschichte der französischen Ausgrabungen seit 1892 schilderte Professor L. zunächst mit treffenden Worten die eigentümliche Natur der delphischen Landschaft und ihre Wirkungen auf das menschliche Gemüt: die steilen, kahlen Phädriaden und die Schlucht mit der Kastalia, die Lage des Dorfes Kastri und das olivenbewachsene Pleistostal, die Ebene von Krisa und den Golf von Salona, die alles beherrschenden, schneeigen Gipfel des Parnaß und die grüne Kirphis. Wie in dieser Landschaft, in dieser

1) Hinzufügen möchte Ref. außerdem für die Fachgenossen den Hinweis auf die reichhaltige Anzeige und Rezension des französischen Delphi-Werkes, die Pomtow in der „Wochenschrift für klassische Philologie" vom 21. und 28. Februar d. J. hat erscheinen lassen, sowie auf dessen Anzeige des Frazerschen Pausanias in Nr. 19 der genannten Zeitschrift, S. 584 ff., wo auch die neueste Literatur über Delphi sorgfältig und übersichtlich zusammengestellt ist.

reinen Höhenluft der Kult des Apollon Pythios als ein neues Reis, gepfropft auf ein altes Orakel der Ge, erwachsen konnte und welches seine treibenden Kräfte gewesen, das wurde im ersten Hauptteil des Vortrags in beredter und anschaulicher Weise ausgeführt. Der Vortragende ging dabei aus von einer Erklärung der bekannten Vasenbilder: die Pythia auf dem Dreifuß sitzend, Apollo auf dem Dreifuß über das Meer fahrend (Hydria des Museo Gregoriano, Élite céramogr. II 6). Apollo und Dionysos in Delphi (Compte rendu 1861 IV) u. a. Die Pythia nimmt, indem sie Wasser der Kastalia trinkt und Lorbeerblätter kaut, die lebendige Kraft der Orakelgötter in sich auf; der Dreifuß aber eignet dem Apollo als dem Feuer- und Lichtgott, dessen Wesen u. a. die Überlieferung von der Verunreinigung des Feuers durch den Einbruch der Perser in Hellas erläutert.

Nachdem er dann auch das Verhältnis des Apollo zu Dionysos erörtert hatte, führte Professor L. seine Zuhörer und Zuschauer auf dem französischen Plane des wiederhergestellten Temenos die steil ansteigende, windungsreiche heilige Straße zum Tempel hinan, an den zahlreichen Weihgeschenken und Schatzhäusern vorüber, deren Reste gefunden und z. T. wieder zusammengefügt sind, von denen aber oft nur noch die Standorte zu bestimmen waren. (Vgl. hierzu auch Paus. X, 9 ff.) Wir nennen hier den korcyräischen Stier, die Nauarchen des Lysander, nach dem Siege bei Aigospotamoi geweiht, das marathonische Sieges-Anathem der Athener (Miltiades und die Eponymoi), die Schatzhäuser der Sikyonier, Athener, Siphnier und Knidier, den Schlangen-Dreifuß des Pausanias von 479, die Sphinx der Narier auf ihrer hohen Säule, die Akanthus-Säule mit den herrlichen tanzenden Mädchen der Akanthier, ein Weihgeschenk, das vielleicht auf Brasidas' Expedition Bezug hat, die auch auf hohem dreiseitigem Pfeiler schwebende Replik der Nike des Paionios, von Messeniern und Naupaktiern auch hier als politische Demonstration aufgestellt, die Stoa der Athener u. a. So erreichte man in steilem Anstiege zuletzt an der mit Freilassungs-Urkunden bedeckten, längst berühmten Polygonalmauer vorbei die Tempelterrasse und auf ihr die Trümmer des Hauses des pythischen Apollon. Es muß hier verzichtet werden auf die Wiedergabe der feinsinnigen Bemerkungen und Erläuterungen, mit denen der Vortragende die Ergebnisse der französischen Ausgrabungen nach der künstlerischen so wie der antiquarischen und politisch-historischen Seite hin begleitete; es soll aber nicht verschwiegen werden, daß auch Professor L. hier den Angaben des alten Periegeten Pausanias ehrende Anerkennung zu teil werden ließ. (Vgl. Pomtow a. a. O.)

Hierauf erklärte der Vortragende im archäologischen Kunstmuseum die dort aufgestellten Gipsabgüsse einiger Reliefs von den Schatzhäusern der Siphnier und Knidier, z. B. Platten mit Darstellung einer Götterversammlung, analog der auf dem Parthenonfries, Raub der Rinder durch die Dioskuren, Kampfscenen u. a. Eine besonders eingehende Würdigung aber wurde dem bronzierten Abguß des berühmten „Wagenlenkers" zu teil, der einen zwischen 480 und 470 erkämpften Sieg des Polyzalos, des Bruders des Gelon, verherrlicht (gefunden 1896, abgebildet auch bei Luckenbach, Kunst und Geschichte I, 18). Durch die lichtvolle und anziehende stilistische Analyse gewann dieser berühmteste der plastischen Funde aus Delphi vor den Augen der Zuhörer in allen seinen Formen und Details, z. B. der Schädelbildung, dem Faltenwurf des Gewandes, der Gestaltung der Füße, reiche Belebung und eine plausible Einordnung in den kunstgeschichtlichen Zusammenhang: Zeit des Myron, aber nicht myronisch.

Privatdozent Dr. **Radermacher** schloß die Reihe der diesjährigen Vorträge, indem er **die Orestsage und die attische Tragödie** behandelte; insbesondere suchte er die Frage zu beantworten: Woher haben die Tragiker das Material dieser so oft dramatisierten Sage? Nach einem Ueberblick über die

jüngste Literatur zu diesem Problem (insbesondere C. Robert, in „Bild und Lied" 149 ff.: „Der Tod des Aigisthos"; v. Wilamowitz in der Orestie II, Einleitung und Anhang 1; Zielinski in den Neuen Jahrb. f. das kl. Altertum 1899, S. 81 und 161 ff.), durchmusterte er das in der Odyssee, in Kunstwerken, z. B. Vasenbildern und dem Relief von Melos, bei Lyrikern (Simonides und Pindar) und endlich bei Plutarch (nach Stesichoros) überlieferte Material.

Den Hauptinhalt der durch besonnenes Urteil und klare Darlegung des Tatsächlichen und Beweisbaren hervorragenden Ausführungen bildete in ihrem ersten Teile die Erklärung des Traumgesichtes der Klytämnestra bei Stesichoros und die Auseinandersetzung mit den von Robert und Wilamowitz aufgestellten Hypothesen, von denen jener den Stesichoros als Hauptquelle der äschyleischen Version betrachtet, während dieser an ein „delphisches Epos" als gemeinsame Quelle glaubt, ein Epos, das die Anschauungen der delphischen Priesterschaft aus dem VI. Jahrhundert wiederspiegelte und nachher, durch die Tragiker verdrängt, verschwunden sei. Der Vortragende, der sich keiner dieser beiden Annahmen anschloß, unterschied eine dorisch-lakonische, an den amykläischen Apollokult anknüpfende Version der Orestessage und eine attische, für die die uralte Verbindung des Helden mit Athen (Odyssee γ 307) charakteristisch und in der der Schauplatz der Handlung, wie im Epos, Mykenä ist. Besonders eingehend und lehrreich war die auf gewisse Euripides- und Plutarchstellen gestützte Behandlung der Beziehungen der Orestessage auf Athen.

Wenn für die Gründlichkeit der Ausführungen und ihre wissenschaftliche Gediegenheit schon die Namen der Herren Vortragenden bürgen, so möchten wir doch noch ein anderes hervorheben: die sorgsame und geschickte Ausfeilung der Vorträge und ihre Anpassung an die besondere Art der Zuhörerschaft und den engen zeitlichen Rahmen. Es ist ein andres, vor Studenten oder vor einem gemischten Publikum oder vor Gymnasiallehrern und -direktoren zu reden; ein andres, wenn man fast souverän über die Zeit verfügt oder wenn man auf 2 Stunden angewiesen ist. Daß auch nach diesen Richtungen hin die Herren Vortragenden mit bestem Erfolge bemüht waren, der Eigenart dieser Kurse Rechnung zu tragen, dafür sei ihnen auch an dieser Stelle aufrichtiger Dank ausgesprochen.

Weil Geheimerat Buechelers Vorträge ausfielen, blieben diesmal beide Nachmittage unbesetzt. Der eine wurde zu einem sehr lohnenden Ausfluge nach der schönen romanischen Doppelkirche von Schwarz-Rheindorf benutzt, die unter der freundlichen und sachkundigen Führung des Herrn Bauinspektors Arntz eingehend besichtigt wurde. Da ferner auch das reichhaltige Provinzial-Museum römischer und germanischer Altertümer und das äußerst zweckmäßig eingerichtete akademische Kunstmuseum nebst archäologischem Apparat, dank der Liberalität der Herren Direktoren, den Teilnehmern am Kursus frei zugänglich waren, so fehlte es auch für den zweiten Nachmittag nicht an Beschäftigung.

Die Abende waren der Geselligkeit gewidmet, an der auch die Herren Dozenten in liebenswürdiger Weise teilnahmen. Dieser freie, anregende Gedanken-Austausch in einem Kreise von Kollegen, die das gleiche, ehrliche Streben nach vielseitiger wissenschaftlicher Anregung und Belehrung zusammengeführt hat, ist gewiß geeignet zu einer Quelle der Erfrischung und erhöhten Berufsfreudigkeit zu werden und als solche auch eine unverächtliche Zugabe der Bonner Ferienkurse.

Frankfurt a. M. Dr. F. Schönemann.

Institutsreisen.

Unter dieser Überschrift enthält Heft 38 und 39 des Jahrgangs 1902 der „Grenzboten" einen Aufsatz von Friedrich Seiler, in welchem die vom Kaiserl.

deutschen archäologischen Institut zu Rom alljährlich veranstalteten Studienreisen deutscher Schulmänner einer scharfen Kritik unterzogen werden. So wenig ein früherer Angriff (vgl. Zeitschrift für das Bayrische Gymnasialwesen Bd. 34 S. 411 ff.), hat auch der letzte irgendeinen Grund von Belang gegen die Veranstaltung der archäologischen Kurse in Italien beizubringen gewußt. Gleichwohl ist es Pflicht derjenigen, die dankbaren Herzens der empfangenen Anregungen und Belehrungen sich bewußt sind und die Erinnerung an die erlebten weihevollen Stunden gleich einem köstlichen Gute festhalten, Einsprache zu erheben gegen eine Beurteilung, die in ihren Voraussetzungen und Folgerungen gleich unberechtigt ist.

Seiler hat nicht selbst am italienischen Kursus teilgenommen, seine Kenntnis stammt aus gedruckten und mündlichen Berichten von Teilnehmern. Ich weiß nicht, welche Berichte er gelesen hat und ob die gelesenen wirklich seine Ausfälle rechtfertigen; vielleicht hätte er sein Urteil aber berichtigt, wenn er auch den zahlreichen Berichten seine Aufmerksamkeit zugewandt hätte, deren Verfasser von den Reisen des Instituts offenbar einen ganz anderen Eindruck in die Heimat mitgenommen haben. Um anderes zu übergehen, sei er beispielsweise auf das Buch von Peter Sirius „Kennst du das Land?", die Frucht einer Institutsreise, hingewiesen. Wenn nicht für alle, so trifft doch sicher für die Mehrzahl derer, welchen die Teilnahme an einem italienischen Kursus vergönnt war, der Schlußsatz dieses Berichtes zu: „Es schneite, und ich fuhr heim, hinein ins deutsche Land, in den deutschen Winter — im Herzen einen Frühling knospender Erinnerungen." Ja, wenn es sonst nichts wäre, was man von diesen Reisen mit in die Heimat nimmt, als die Begeisterung für alles Schöne und Große, dessen Fülle das trunkene Auge geschaut hat, es wäre Gewinn genug für den, in dessen Herz diese Begeisterung geweckt ist und der den Beruf hat, auch in den Herzen der Jugend Begeisterung zu wecken. Ausnahmen gibt es überall; auch von den Reisen in Italien kehren einzelne verstimmt und enttäuscht zurück; doch sie können nur als Ausnahmen gelten, und weder ihre schriftlichen Berichte noch ihre mündlichen Mitteilungen dürfen zum Ausgangspunkt einer abfälligen Kritik über die ganze Einrichtung gemacht werden. Ueber zwanzig Gymnasiallehrer finden jährlich Zulassung zu dem Kursus, bei ihrer Auswahl verfahren die einzelnen Regierungen verschieden. Während in Preußen in jedem Jahre an die einzelnen Anstalten die Anfrage ergeht, ob ein Lehrer derselben zur Teilnahme bereit ist, und der Minister über die eingelaufenen Bewerbungen dann Entscheidung trifft, werden in anderen Staaten Mitglieder der Lehrerkollegien direkt zur Teilnahme aufgefordert. Nicht alle, die so bestimmt oder ausgewählt werden, haben den inneren Beruf, um des schönen Preises willen auch die Mühen und Entbehrungen auf sich zu nehmen, die solch' eine italienische Reise auferlegt, auch unter ihnen fehlt es nicht an begeisterungsunfähigen Philistern, die über den Unbequemlichkeiten des Aufenthalts in der Fremde nicht zur Freude des Genießens gelangen. Wer die Heimkehr mit Ausrufen begrüßt, wie sie Sirius mitteilt: „Ha, übermorgen sitze ich wieder bei einem soliden Seidel Bier! Na, in zwei Tagen lächle ich wieder über einem soliden Beefsteack", für den ist das Land, wo die Zitronen blühen, nicht das Land der Sehnsucht. Einer Uebertreibung hat sich Sirius an der eben zitierten Stelle ganz gewiß nicht schuldig gemacht. Auch beim letzten Kursus fehlte es nicht an solchen Sonderlingen, die in Rom nichts Gutes fanden, als ein Café am Corso, die mit dem freudigen Aufjauchzen von dem klassischen Boden schieden: „Dies elende Land sieht mich nicht wieder." Daß ein Zeugnis aus solchem Munde nichts gegen die Trefflichkeit einer Einrichtung beweist, braucht nicht betont zu werden.

An den Institutsreisen wird bemängelt, daß die Führung selbstverständlich ausschließlich auf das Antike gerichtet sei. Hat Seiler

diese Mitteilung von einem Teilnehmer erhalten, dann ist er falsch berichtet; nimmt er es aber als selbstverständlich an, daß seitens der Institutsleiter nur das archäologische Interesse berücksichtigt werde, ist er in einem starken Irrtum. Der Kursus umfaßte in dem verflossenen Jahr die Zeit vom 30. September bis 8. November, also $5^3/_4$ Wochen, von diesen standen 11 volle Tage und 12 Vor- oder Nachmittage den Beteiligten zur freien Verfügung. Da die Sammlungen anfangs um 9, später um 10 Uhr morgens geöffnet und um 3, beziehungsweise 4 Uhr nachmittags geschlossen wurden, so blieben auch an den von der Führung in Anspruch genommenen Tagen Stunden frei, in denen die Mitglieder der Reisegesellschaft anderen Gebieten ihre Aufmerksamkeit zuwenden konnten. Daß dies in reichstem Maße geschehen ist, davon konnte sich überzeugen, wer in diesen Stunden die Paläste und Kirchen in Florenz, Rom oder Neapel besuchte: überall konnte er kleinere oder größere Gruppen von wißbegierigen Philologen bemerken, die sich für die Schöpfungen einer unvergleichlichen Kunst begeisterten. Und auch zu Ausflügen in die nähere und weitere Umgebung blieben solche Tage nicht ungenützt, mochten sie zum heiligen Berge oder zu der Mulvischen Brücke führen oder mochten die Albanerberge, das steilabfallende Sorrent, das Felseneiland Capri, Kloster Camaldoli, das jäh aufragende Kap Misenum oder der Gipfel des Vesuv ihr Ziel sein. Ein Blick in eines der jährlich ausgegebenen Programme genügt, um das Irrige der Annahme zu erweisen, daß die Teilnehmer am italienischen Kursus nur als Philologen und Archäologen reisen, und läßt erkennen, daß auch für die Sammlungen der Renaissancekunst in Florenz eine besondere Führung vorgesehen ist. Der Leiter des kunstwissenschaftlichen Instituts, Professor Brockhaus, hatte diese mit liebenswürdigem Entgegenkommen übernommen, mit ihm wurden die Uffiziengalerie, San Miniato, San Marco, Bargello, Palazzo Pitti, Boboligarten, San Lorenzo, die Medizeerkapelle und der Palazzo Medici an Tagen besichtigt, die sonst unbesetzt waren und an denen daher noch nicht — denn auch das ist eine Besorgnis Seilers — die Nervenkraft in Anspruch genommen und die seelische Frische geraubt war. Das „liebevolle Versenken in die Kunstwerke der Renaissance" wird den Reisen des Instituts mit Unrecht abgesprochen: die altberühmten Schöpfungen, welche die Blütezeit der italienischen Malerei hinterließ, fanden eine Würdigung, wie sie liebevoller nicht sein konnte. Und mit welcher Andacht umstanden wir die Meisterwerke, wie sie die Kunst eines Donatello, Andrea Verrocchio, Michel Angelo, Giovanni da Bologna und andere in Bronze, Marmor, Ton und Holz geschaffen haben!

Die Erklärung und Besprechung der antiken Denkmäler hatte der erste Sekretär des archäologischen Instituts übernommen, doch schloß er sich in Florenz meistens auch unseren Gängen durch die anderen Museen an und unterließ es nicht, wo nur Gelegenheit dazu sich bot, unsere Aufmerksamkeit auf die mannigfachen Beziehungen und Berührungen zwischen alter und neuerer Kunst zu lenken. Grade das machte uns die Führung dieses Mannes, der uns mit nie ermüdender Frische und stets gleicher Liebenswürdigkeit von Florenz bis zu den Tempeln von Pästum begleitete, so schätzenswert, daß er kein einseitiger Fachgelehrter ist. So unterließ er es nicht, bei der Erklärung der Reliefs von der Trajanssäule, deren Gipsabgüsse die Wände zweier großer Säle im Lateran bedecken, auf die Scene hinzuweisen, welche Raffael in seiner Konstantinsschlacht als Vorlage benutzt hat, und als an den Gang durch die vatikanische Bibliothek, deren Schätze der durch Sachkunde wie Gefälligkeit gleich berühmte Pater Ehrle uns zeigte, die Erläuterung der hier befindlichen antiken Wandgemälde mit Scenen aus der Odyssee angeschlossen wurde, wurden die Preller'schen Odysseelandschaften in Weimar verglichen.

Mit Petersen standen wir vor den Fresken, mit denen Ambrogio und Pietro Lorenzetti den Campo Santo von Pisa geschmückt haben, mit ihm fuhren wir hinauf nach Fiesole, besuchten nach Besichtigung des antiken Theaters, der etruskischen Stadtmauern und des Museums die alte Kathedrale mit dem die Anbetung des Christkindes darstellenden Relief von Mino da Fiesole, genossen von dem Platze vor dem Franziskanerkloster die Aussicht über die im Tale des Arno gebettete, von Höhen umschlossene Stadt Florenz und kehrten auf dem Rückwege in der altberühmten Badia ein. Den Betteljungen von Fiesole mochte freilich Petersens Führung nicht als vollwertig erscheinen. Als dieser eben an den Theaterruinen seine Erörterung über die Theorie Dörpfelds beendet hatte, trat ein hübscher, zerlumpter ragazzo von etwa 10 Jahren heran und übernahm seinerseits mit feierlich-komischem Ernste die Erklärung: teatro antico.

Ein herrlicher Tag war es trotz heftigen Gewitterregens auch, den wir mit unserem Mentor an dem ebenso landschaftlich schönen, wie historisch denkwürdigen Trasimenischen See verlebten. Polybius und Livius wurden hier verglichen, um ein Bild von der furchtbaren Katastrophe zu gewinnen, die hier über das Römerheer hereinbrach. Daneben fand auch die italische Vegetation der wir schon in Florenz und Fiesole unsere Aufmerksamkeit zugewandt hatten, von seiten des Lehrenden, wie der Lernenden Beachtung. Man war grade mit der Weinlese beschäftigt, in üppiger Fülle hingen die Trauben von den Bäumen, an denen die Reben rankten, und lieferten den Beweis für Livius' Behauptung, daß die Gefilde zwischen Fäsulä und Cortona zu den fruchtbarsten Strichen Italiens gehörten. Doch trotz der Fruchtbarkeit auch hier welche Armut! Der Ruf Inglesi war in allen Ortschaften das Signal, auf welches jung und alt herbeieilte und uns anbettelte. Ernte und Arbeit kommen dem padrone zugute, dem Grund und Boden gehören; denn noch in der Gegenwart steht es in Italien nicht anders, wie in der alten Zeit, in der die bestgemeinten Ackergesetze die Vereinigung des Grundbesitzes in eine Hand und das Herabsinken der freien Bauern ins Proletariat nicht verhindern konnten.

Unser nächstes Reiseziel war das auf steilem Tuffelsen gelegene Orvieto, zu dem vom Bahnhofe aus eine Drahtseilbahn hinaufführt. Natürlich wurde hier den etruskischen Nekropolen ein Besuch abgestattet und in die Felsengräber gestiegen, in welchen Vertreter des so merkwürdigen, fremdartigen Stammes ihre letzte Ruhe gefunden haben, aber darüber wurde doch auch die Besichtigung des gotischen Domes mit seiner prächtigen Fassade und seinem von Fra Angelico begonnenen, von Luca Signorelli vollendeten Freskenschmuck nicht versäumt. Die jetzt zu Gartenanlagen umgewandelte Fortezza entzückte das Auge durch den weiten Ausblick in die Täler der Chiana und Paglia und auf die sie umschließenden Höhen. Der nächste Tag brachte uns an dem gezackten Sorakte vorüber in die ewige Stadt. Der erste Gang, der uns mit unserm Führer wieder vereinte, führte uns in den Park und das Kasino der jetzt in staatlichen Besitz übergegangenen Villa Borghese. Selbstverständlich beschäftigten wir uns mit der Skulpturensammlung, mit den Reliefs vom Bogen des Claudius, den Mosaikdarstellungen von Gladiatoren- und Tierkämpfen, dem an Praxiteles Stil anknüpfenden Pan und anderen hervorragenden Erzeugnissen antiker Plastik, aber neben ihnen war unser Interesse auch Berninis Aeneas und Anchises, Apollo und Daphne, David, und vor allem der hervorragenden Gemäldegallerie mit Raffaels Grablegung Christi, Tizians sogenannter irdischer und himmlischer Liebe und anderen Perlen italienischer Malerlei zugewandt. Lebhafte Erörterung veranlaßte die oft schon besprochene Frage, was Tizian mit den beiden Gestalten des genannten Gemäldes in Wahrheit habe darstellen wollen.

Durchweg waren unsere Leiter sichtlich darauf bedacht, uns den Aufenthalt in Rom so angenehm als möglich zu gestalten. Nicht nur in ihrem eigenen

Hause erwiesen die Leiter des Instituts uns die liebenswürdigste Gastfreundschaft; ihrer Fürsorge hatten wir es auch zu danken, daß uns das deutsche Künstlerheim offen stand und die Säle der deutschen Botschaft im Palazzo Caffarelli von uns bewundert werden konnten. Vom Botschafter und seiner Gemahlin freundlich empfangen und gastlich bewirtet, konnten wir die glänzenden Räume mit den vom Kaiser geschenkten Fresken, sowie den Garten der Botschaft mit den Resten des alten Jupitertempels betrachten.

Seiler meint, daß die Führung für die Sammlungen entbehrlich sei und durch Bücher, wie die Helbigs, Maus und Amelungs, völlig ersetzt werde. Die Leitung des archäologischen Instituts empfiehlt selbst, die freien Zeiten in Rom zu benutzen, um einzelne Sammlungen, bevor die Führung in ihnen stattfindet, zu einer ersten Orientierung an Hand solcher Bücher zu besuchen; doch sollte Seiler die alte Weisheit nicht fremd sein, daß das geschriebene Wort niemals imstande ist, das gesprochene zu ersetzen. Obwohl wir der gegebenen Weisung getreulich nachgekommen sind und mit Amelung und Helbig die Museen durchwandert haben, ist doch keinem unter uns die nachfolgende Führung als überflüssig und entbehrlich erschienen. Auch darin wird kaum einer Seiler zustimmen, daß von den Leitern des Kursus zwar viel Anregung und Belehrung gegeben werde, daß man aber auch öfters lange von Dingen reden hören müsse, die für den Unterricht, für die geistige Erkenntnis des Altertums von keiner wesentlichen Bedeutung seien, daß manche an sich interessante Gegenstände — wie das in der Natur fachmännischer Unterweisung liege — allzu eingehend erörtert würden. So niedrig sollte der Mann doch seine Fachgenossen nicht taxieren, daß er nur den Dingen wesentliche Bedeutung für sie beimißt, aus denen sie unmittelbaren Gewinn für den Unterricht mitnehmen. Im Verhältnis zu dem sonst üblichen Durchjagen der Sehenswürdigkeiten, ging unsere Wanderung freilich recht langsam vor sich. Indessen, Zeit verschwenden durften unsere Führer auch nicht. Florenz, Rom, Neapel und Pompeji bieten des Sehenswerten so viel, daß zur Behandlung unwesentlicher Einzelheiten gar keine Möglichkeit ist, soll Wertvolles darüber nicht unberücksichtigt bleiben. Unsere Leiter sind sich dessen voll bewußt gewesen, ihre Vorträge waren wohl vorbereitet und abgerundet, sie behandelten alles Wesentliche, ohne ins Nebensächliche sich zu verlieren. Für das Kolosseum war ein Nachmittag festgesetzt (ein zweiter Besuch der Ruinen bei Mondenschein lag außerhalb des Programms), ein anderer für die Caracallathermen, ein dritter für den Palatin, ein vierter für das Kapitol, dazu kamen noch drei Nachmittage für das Forum und seine Bauten. Die Erklärung gab hier (wie an dem unvergeßlichen Tage, an dem wir zu den Denkmälern der appischen Straße hinausfuhren) Professor Hülsen, der meisterhafte Kenner und Forscher auf dem Gebiet der römischen Topographie, dessen lichtvoller, oft mit köstlichem Humor gewürzter Vortrag uns einen Einblick bot in das, was die wissenschaftliche Forschung der letzten Jahrzehnte, vor allem auch deutsche Forschung auf diesen Trümmerfeldern Großes geleistet hat. Als vor wenigen Jahren, um nur eins hervorzuheben, der Kampf um den lapis niger entbrannte, da hatte man unserer wissenschaftlichen Vertretung in Rom es zu danken, daß die Anregung zu weiteren Nachgrabungen gegeben wurde; und so kamen unter dem schwarzen Pflaster, das man als lapis niger, als Grabstätte des Romulus ansah, Spuren älterer Anlagen zum Vorschein. Auch wenn die Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Schule der einzige Maßstab für den Wert solcher Führung wäre, dürften derartige Erörterungen nicht unnütz genannt werden; aber mehr als einmal wurde unter uns dem Gedanken Ausdruck gegeben, daß wir aus diesen Gängen durch das alte Rom unmittelbaren Gewinn für unsere Tätigkeit als Lehrer davontrügen. Wie in Rom, erging es uns in Pompeji. Auch hier erkannten wir mit freudigem Stolze, wie deutscher Scharfsinn und deutsche Gelehrsamkeit unzählige wissenschaft-

liche Probleme gelöst haben. Vom schönsten Wetter begünstigt, weilten wir zwei Novembertage auf den Plätzen, in den Straßen und Häusern der Totenstadt. Unser Führer, ein schlichter, seiner Wissenschaft lebender Gelehrte, erschien uns hier wie ein königlicher Gebieter in seinem Reiche, der jeden Stein und jedes Schriftzeichen in den Dienst seiner scharfsinnigen Kombinationen zwingt. Wo vor 30 Jahren die Wissenschaft noch im Dunklen tappte, da hat er Licht geschaffen, die alten Tempel und Hallen ihrer alten Bestimmung zurückgegeben: der Venustempel ist zum Apollotempel, der Merkurtempel zum Heiligtum Vespasians geworden, das macellum als Kaufhalle erkannt worden u. a. m. Es waren keine leichten Tage, die wir in Pompeji verlebten, vom Aufgang der Sonne bis zu ihrem Scheiden besichtigten wir stehend und gehend die Ruinen, und nur eine kurze Pause war dem Mittagessen zugestanden; und doch hätte wohl fast jeder gerne der Sonne ein „Stehe stille" zugerufen, um länger in den verlassenen Straßen bleiben, noch mehr von Pompejis Trümmern sehen und hören zu können: denn mit dem Eintritt der Dunkelheit werden die Tore geschlossen und die Kustoden übernehmen, begleitet von großen Hunden, die Totenwacht in den einsamen Straßen. Wohl leistet Mau's „Führer" vielen vortreffliche Dienste; schöner und anregender aber ist es, den Mann selbst zu hören und in seiner geistigen Werkstatt tätig zu sehen.

Noch einige Worte über die Wanderungen durch die Sammlungen der antiken Denkmäler. Wir sind in Florenz je einen Vormittag in den Uffizien und dem etruskischen Museum, — in Rom einen Nachmittag in der Villa Borghese, zwei Vormittage in dem Thermenmuseum, drei Vormittage und einen Nachmittag in der vatikanischen Sammlung, je einen Vormittag in dem kapitolinischen Museum und im Lateran, — in Neapel zwei Vormittage und zwei Nachmittage im Nationalmuseum gewesen. Die hier aufbewahrten Denkmäler haben zum Teil eine sehr eingehende Besprechung erfahren, namentlich auch solche, die Prof. Petersen in wissenschaftlichen Aufsätzen und auch in der populären Darstellung seines Buches „Vom alten Rom" behandelt hat. Wer darin einen Nachteil sieht, der mag es tun und sich fern halten; andere werden grade in diesen weiter ausholenden und tief eindringenden Darlegungen die Höhe- und Glanzpunkte dieser Führung sehen. Sie umspannten das ganze weite Gebiet der hellenischen Kunst und ließen die einzelnen Perioden und Richtungen in ihren charakteristischen Besonderheiten und in ihren Zusammenhängen klar und anschaulich hervortreten. Ohne uns überheben zu wollen, durften wir uns am Ende des Kursus doch sagen, daß nicht nur unser Wissen ein reicheres, sondern auch unser Verständnis ein reicheres geworden war. So haben wir im letzten Jahre, so haben vor uns andere gefühlt, und ein dankbares Gefühl erfüllt uns deswegen für den Mann, der uns die Augen geöffnet und recht sehen gelehrt hat (vgl. Sirius S. 329). Wurde bei der sogenannten Thusnelda in der Loggia dei Lanzi auf die verschiedene Behandlung der Körperformen von Nord- und Südländern aufmerksam gemacht, so wurde an der Pasquinogruppe ausgeführt, wie die vom Gesetz der Frontalität ausgehende griechische Kunst allmählich das Problem gelöst hat, die menschliche Figur richtig zu bewegen. Für die Zeitbestimmung der Niobiden wurde auf die Gürtellage hingewiesen: während die ältere Kunst die Körperformen zu verdecken suchte und daher tiefe Gürtung hatte, sind die Späteren darauf bedacht, jene scharf hervortreten zu lassen, und legen den Gürtel hoch an die Brust. Zugleich bot sich hier Gelegenheit, die in der Bildung des Auges für Skopas charakteristischen Züge zu besprechen: die tiefliegenden Augen, die reiche Bildung der Brauenpartie, das teilweise Verschwinden des oberen Lides u. a. Eingehendste Besprechung wurde in der Sammlung Boncompagni einem in der Villa Ludovisi 1887 gefundenen Denkmal zu teil, das Petersen mit dem bei Helbig Nr. 927 beschriebenen Kolossalkopfe in

Verbindung bringt und dessen Reliefs er auf die Geburt der Aphrodite bezieht. Mag diese von andern angefochtene Deutung richtig sein oder nicht, die an das Denkmal angeschlossenen allgemeinen Erörterungen verlieren darum nichts von ihrem hervorragenden Werte. Doch ich muß es mir versagen, auf weitere Einzelheiten einzugehen, darum sei nur hingewiesen auf die anregende und geistvolle Behandlung, welche in Florenz und Rom die ara pacis und die etruskischen Altertümer, im Vatikan der Diskobol Myrons, der Kopf des Perikles, der Heraklestorso, im Museo Boncompagni der Gallier und sein Weib, die Medusa Ludovisi, die Kolossalstatue des Apollo, im kapitolinischen Museum Eros und Psyche, die Kaiserbüsten, die Amazonentypen, im Lateran das Peliadenrelief, der Marsyastorso, Sophokles, das Trajansdenkmal, in Neapel Harmodios und Aristogiton, der Farnesische Herkules u. a. gefunden haben. Wen solch liebevolles Versenken in einen Gegenstand abschreckt, der mag sich mit einem oberflächlichen Eindruck des Gesehenen begnügen.

Ein Nachteil der archäologischen Gesellschaftsreisen soll auch darin bestehen, daß sie teuerer seien, als das Alleinreisen. Die Mitglieder des Kursus erhalten einen vom italienischen Kultusministerium ausgestellten Parnaß, der sie zum kostenfreien Eintritt in alle staatlichen Sammlungen berechtigt, aber durch ihn sollen nur einige Franken erspart werden. Diese Karte gilt für jeden Besuch, ob mit oder ohne offizielle Führung: ich habe sie auch beim Amphitheater in Pozzuoli und später beim Dogenpalast und der Accademia delle belle arti in Venedig benutzt und berechne die genossene Ersparnis auf etwa 40 Franken. Aber der deutsche Schulmann und Professor, wenn er herdenweise in Italien auftritt, wird mehr geschoren, heißt es, als wenn er allein erscheint. Woher diese Wahrnehmung stammt, wird nicht angegeben; richtig ist nur, daß der Fremde, mag er allein oder in Gesellschaft reisen, in Italien auf der Hut sein muß: ihn anzubetteln oder zu übervorteilen hält der Italiener für sein gutes Recht und besitzt ein feines Unterscheidungsvermögen dafür, wer Fremder oder Landsmann ist. Bei jeder Gelegenheit kann man beobachten, wie der gutgekleidete Italiener mit Bettelei unbelästigt bleibt, während gleichzeitig der Fremde des zudringlichen Bettlerschwarms sich kaum erwehren kann. Das muß man ertragen und darf sich dadurch, so lautete am ersten Abend in Florenz die Mahnung unseres Führers, die gute Laune und die Freude am schönen Lande nicht verderben lassen, wenn man einmal übers Ohr gehauen wird. Jedem, der sich nicht vorsieht, hängen Wirte, Kaufleute, Bahnbeamte u. a. die ungiltigen oder falschen Geldstücke auf, und wer im Laden oder auf der Straße etwas kauft, muß handeln, sonst zahlt er das Doppelte, ja Vierfache des Wertes. Ein Unterschied zwischen dem, der allein reist, und dem, der einer größeren Gesellschaft angehört, wird dabei nicht gemacht: ich habe einmal Lehrgeld zahlen müssen, als ich noch allein in Oberitalien reiste, und ein zweites Mal, als ich mit fünf anderen am Avernersee einem Führer durch die Grotte der Sibylle in die Hände fiel, bedauere aber den Obolus (= 3 Lire) nicht, den ich dem Charon dafür zu zahlen hatte, daß er mich über den Styx trug.

Aber — heißt es weiter — vom Giro wird nur Wohnung in teueren Hotels genommen und die Mahlzeit in feinen Lokalen gehalten, während der Einzelne billiger wohnen und in einfacheren Osterien speisen kann. Doch auch hier ist die Rechnung ohne jede tatsächliche Unterlage gemacht. Gemeinsame Wohnung war für den Giro nur in Orvieto und Pompeji bestellt, an dem einen Orte waren Logis und ausgezeichnete Verpflegung, zu der auch der Wein gehörte, mit 8 Franken für den Tag berechnet, an dem anderen zahlte man für volle Pension, in der gleichfalls der Wein einbegriffen war, nur 4,50 bezw. 5 Franken. In Florenz, Rom und Neapel wohnte und speiste jeder ganz nach seinem Belieben, der eine billiger, der andere teuerer. Für den Aufenthalt in

Rom waren dem Institut eine Anzahl Privatwohnungen angeboten, für welche ein Preis von zwei Franken täglich bezahlt wurde. Ebenso hoch stellten sich die Zimmer im archäologischen Institut, die den Vorzug besserer Ausstattung hatten.[1]) Wer auf eines von ihnen reflektiert, muß sich frühzeitig melden, da sie sehr begehrt und ihrer nur wenige sind. Von einem gemeinsamen Mittagstisch konnte in Rom keine Rede sein, dafür gingen unsere Wege oft viel zu sehr auseinander: man aß bald hier, bald da, wie es gerade zu dem vorgenommenen Tagespensum paßte. Zum Abendessen fand sich ein Teil der Girogenossen regelmäßig bei Fiorelli in einer vom Korso abzweigenden Straße ein; andere, denen dies hauptsächlich von Deutschen besuchte Lokal nicht fein genug war, suchten elegantere Restaurants auf; beim Piccolo uomo, in der Weinstube Est-Est, an der Fontana di Trevi oder auch in der Gambrinushalle fand man einander schon wieder. Anders wie in Rom war es auch in Neapel nicht, auch hier wohnten die einzelnen in selbstgewählten Pensionen und speisten entweder in den vorzüglichen Giardini di Torino oder im Pschorrbräu oder sonstwo. Uebertriebene Anforderungen wurden von seiten des Giro an keinen gemacht: seine Mitglieder konnten sogut wie der Einzelreisende die Beobachtung machen, daß man in Italien verhältnismäßig billig reist.

Aber dem Gesellschaftsreisenden geht — damit komme ich zu Seilers letzter Ausstellung — *die Bewegungsfreiheit und die Selbständigkeit verloren*, er muß dem Gebote zur bestimmten Stunde folgen, muß darauf verzichten, selbst seinen Plan zu entwerfen, das Gedränge um die zu erklärenden Kunstwerke stört ihm den Genuß und raubt ihm die andächtige Stimmung, die zum Beschauen derselben unerläßlich ist. Dazu sieht er täglich nur Berufsgenossen um sich, mit denen er auch in der Heimat tagtäglich zu verkehren hat: die richtige, frohe, freie, künstlerische Stimmung Italiens fehlt daher in einem solchen Kreise. — Was hier an dem italienischen Kursus bemängelt wird, läßt sich auch an jedem anderen aussetzen, und doch räumt Seiler bezüglich des Kursus in Griechenland ein: „für Philologen, für . . . Lehrer ist es von ganz unschätzbarem Werte, möglichst viele Denkmäler der antiken Kunst mit eigenen Augen geschaut und unter sachgemäßer Leitung betrachtet zu haben." Steht es etwa mit den Denkmälern Griechenlands anders als mit denen Italiens? An den freien Tagen und in den freien Stunden war keiner im selbständigen Entwerfen seiner Pläne beeinträchtigt, nach freiem Ermessen konnte jeder seine Wanderungen einrichten. Wer es vorzog, allein die Bau- und Kunstdenkmäler zu studieren und zu genießen, hielt sich allein; anderen dagegen erschien es wünschenswert, sich mit diesem oder jenem Reisegefährten, zu dem er sich hingezogen fühlte, zu gemeinsamem Besuche der Kirchen und Sammlungen zu verabreden und mit ihm die Gedanken über das Gesehene auszutauschen. Bei dem Beschauen unter offizieller Führung kann ja unter Umständen das Gedränge lästig werden; vielleicht ließe sich Abhilfe schaffen, wenn noch mehr diejenigen zurückgewiesen würden, die in Italien an die Leiter des Instituts mit der Bitte um Zulassung zu einzelnen Führungen herantreten; sie sind es, die bisweilen die berufenen Teilnehmer in den Hintergrund drängen. Aber es bleibt doch zu berücksichtigen, daß der Zutritt zu den Sammlungen und Sehenswürdigkeiten auch ihnen freisteht und den eigentlichen Teilnehmern nicht das Recht zukommt, sie zurückzustoßen, wenn sie sich in ihre Reihen eindrängen. (Am rücksichtslosesten treten da — nebenbei bemerkt — die Vertreter und Vertreterinnen Englands auf.) Lästig wird auch bisweilen das Aufsichtspersonal, das in seinen Unterhaltungen sich keinerlei Schranken auferlegt

1) Ein Kampf gegen Windmühlen ist es, wenn Seiler gegen die *Deutschverleugnung* im Institute, gegen die Ausstellung der Rechnungen in italienischer Sprache den deutschen Sprachverein in die Schranken ruft. Ich habe 3½ Wochen daselbst gewohnt und keine italienische Rechnung zu Gesicht bekommen; nur mit dem alten Giuseppe, in dessen Händen die Bedienung liegt, mußte man sich in italienischer Sprache verständigen.

und in dem Poseidontempel zu Pästum z. B. den Vortrag unseres Führers in unangenehmer Weise störte. Doch das sind Störungen, unter denen der Einzelne gerade sogut zu leiden hat, wie eine größere Gesellschaft. Auch in unseren Museen kann man recht oft die Erfahrung machen, daß man sich nicht in die genaue Betrachtung eines Gegenstandes vertiefen kann, ohne dadurch gleich eine Anzahl Neugieriger anzulocken. Wenn Seiler aber von den Berufsgenossen, mit denen man zu verkehren hat, auch die alltäglichen Berufsgespräche befürchtet, so mag er sich darüber beruhigen: die Eindrücke, die man täglich aufnimmt, sind bei allen irgendwie Empfänglichen viel zu mächtig, um solche Exkurse zu gestatten.

So ist denn auch Seilers Schlußfolgerung verkehrt, daß derjenige, welcher zu dem italischen Kursus keinen Zutritt gefunden und deshalb allein reise, das bessere Teil erwählt habe. Gewiß kann die Zahl der Teilnehmer am Kursus nur eine beschränkte sein, und es ergiebt sich daraus für die meisten Amtsgenossen, welche italisches Land, italisches Leben und italische Kunst kennen lernen wollen, die Notwendigkeit, allein die Fahrt nach dem Lande anzutreten, auf das von jeher die Sehnsucht unseres Volkes gerichtet war; wem es aber vergönnt war, zu den wenigen zu gehören, die an den Reisen des Instituts sich beteiligen können, wird der Generalverwaltung unserer archäologischen Institute sich lebenslang zu Dank für deren Veranstaltung verpflichtet fühlen und den Worten beistimmen, die mir ein Reisegenosse nach seiner Rückkehr schrieb: „Es war doch eine herrliche Zeit, und ich freue mich, daß ich sie erleben durfte."

Köln. Professor Dr. Friedrich Reuß.

Zur Beurteilung der Reformschulen auf Grund des Protokolls der Kasseler Konferenz.

Vor mehreren Monaten erschien:

Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. Ein Handbuch mit Unterstützung von Fachgenossen herausgegeben von Dr. Otto Liermann, Direktor des Wöhler-Realgymnasiums in Frankfurt a. M. Erster Teil: Die Kasseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts. Nebst einem Anhang: Uebersicht über den Bestand an Reformschulen und einige Lehrpläne. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1903 (141 S., Preis 3,60 Mk.).

„Der voraussichtlich in kurzer Zeit nachfolgende zweite Teil dieses Handbuches wird — so heißt es im Vorwort — gewissermaßen eine Einzelausführung des in großen Strichen gezeichneten Bildes bieten und auf Grund eines reichen urkundlichen, bibliographischen und statistischen Materials Geschichte, Organisation, Lehrpläne und Lehraufgaben, sowie Unterrichtsweise der Reformschulen zur Darstellung bringen." Der vorliegende erste Teil enthält, abgesehen vom Anhang, nur das aus stenographischen Aufzeichnungen hergestellte Protokoll der Kasseler Konferenz. Man hat darauf ziemlich lange warten müssen, weil, wie der Herausgeber sagt, die Stenogramme eine Reihe von Lücken, Ungenauigkeiten und Unebenheiten enthielten, derentwegen die Umschrift vor der Drucklegung von den Rednern durchgesehen und verbessert werden mußte. Welchen Eindruck macht nun das mit Spannung Erwartete? Die Veröffentlichung ist in hohem Grade interessant und belehrend. Ob auch durchaus erfreulich für die Freunde der sogenannten Reformschulen, durchaus förderlich für das Ansehen dieser, das ist eine andere Frage. Jedenfalls scheint uns durch den Umstand, daß zweifellos die Kasseler Konferenz einen Markstein in der Lösung der Reformschulfrage bil-

det, eine genauere, hier und da auch den Wortlaut mitteilende Besprechung dessen, was dort verhandelt worden ist, empfohlen zu werden.

Der Herausgeber bemerkt, daß die Verhandlungen ausgezeichnet gewesen seien durch die unumwundene Offenheit, mit der man eingedenk der sittlichen Forderung der Selbstvervollkommnung noch bestehende Mängel schärfer betonte als die in den Versuchsjahren erkannten Vorzüge der Organisation und anerkannten Erfolge des Unterrichts. Wenn das als eine auszeichnende Eigenschaft dieser Diskussionen hervorgehoben wird, so geschieht es wohl zum Teil, um von vornherein die Vorstellung abzuwehren, als ob in erster Linie eine apologetische Absicht bei den Vertretern der Reformschulorganisation gewaltet habe. In der Tat ist von solchen vielfach auf Mängel und Mißstände in den neugestalteten Schulen hingewiesen worden, wenn auch keiner von ihnen sich im allgemeinen bedenklich geäußert hat, was man ja auch von keinem erwarten wird, der einen neuen Weg nach freier Wahl beschritten hat und sich bestrebt, ihn mit Erfolg zurückzulegen. Wenn in einer Zeitung bemerkt worden, daß die Resumés des Vorsitzenden über schwere Bedenken leicht hinweggegangen seien, so haben wir das bei der Lektüre bestätigt gefunden, aber nicht aus einer Tendenz hergeleitet, sondern aus dem starken Optimismus, von dem Reinhardt bezüglich der Bewährung des Reformschulgedankens erfüllt ist. Jedenfalls möchten wir den großen Unterschied zwischen den in Kassel und den jüngst in Dresden zu Gunsten der Reformanstalten gesprochenen Worten hervorheben. Die an letzterem Ort gehörten geradezu absurden Lobpreisungen dieser Schulgattung, die ihr die verschiedensten, teilweise ganz unvereinbaren Vorzüge nachrühmten, aber die Majorität der Dresdener Stadtverordnetenversammlung offenbar beeinflußt haben, solche Lobpreisungen sind doch in Kassel nicht vernommen worden.

Zur Vorgeschichte der Konferenz wird mitgeteilt: „Unter den mit der Leitung von Reformanstalten betrauten Schulmännern wurde der Wunsch laut, Gelegenheit zu einer gegenseitigen Aussprache zu finden, insbesondere eine Verständigung anzubahnen über Fragen des Unterrichts und über die Ausgestaltung dieser Schulform." Vier Frankfurter Direktoren, sowie Schlee-Altona und Ramdohr-Hannover wurden mit der Vorbereitung der Zusammenkunft beauftragt. „Die Einladungen zur Teilnahme an den Beratungen ergingen in erster Linie an die Leiter der 37 damals bestehenden Reformschulen, sowie an deren staatliche Aufsichtsbehörden, bez. städtische Patronate, doch wurden auch Direktoren und Schulverwaltungen eingeladen, die sich mit der Frage einer Organisationsänderung beschäftigten." Das Ergebnis der Einladungen war, daß von den Reformschuldirigenten 30 erschienen und fast ebenso viele Leiter von nichtreformierten Anstalten (die später teils Reformanstalten wurden, teils bei ihrer Organisation blieben), ferner 13 Herren von den staatlichen Aufsichtsbehörden, darunter der Oberpräsident der Provinz Hessen-Nassau, Graf v. Zedlitz, und 8 von den städtischen Patronaten. Im ganzen waren es 84 Personen. Unter den Erstgenannten vermissen wir besonders den Direktor einer Anstalt, die zwar auch in dem Anhang der in Rede stehenden Schrift unter den Reformschulen nicht aufgeführt ist, die aber doch zweifellos zu ihnen gehört. Wir meinen das Collège français in Berlin, das gleichfalls mit dem Französischen den fremdsprachlichen Unterricht beginnt, dann in Quarta das Lateinische, in Obertertia das Griechische folgen läßt. Reinhardt erklärte am Schluß der Eröffnungsrede (S. 11): „Ich möchte darauf aufmerksam machen, daß wir keinen Unterschied machen zwischen Reformanstalten nach dem Frankfurter, Altonaer oder einem gemischten Lehrplan, sondern einzig und allein entscheidend ist der spätere Anfang des Lateinischen in Untertertia oder Quarta." Sollte gleichwohl Direktor Dr. Georg Schulze zur Beteiligung gar nicht eingeladen worden sein? Jedenfalls ist die Versammlung dadurch, daß er nicht anwesend war,

mancher Belehrung beraubt worden, die er hätte geben können. Denn, wenn auch das Berliner Französische Gymnasium in Bezug auf den Betrieb der französischen Sprache eine Sonderstellung einnimmt, so kann doch aus seinen Unterrichtsergebnissen seit dem Jahre 1893, wo in ihm der Beginn der klassischen Sprachen weiter hinaufgeschoben wurde, zweifellos manches gelernt werden, zumal die Anstalt so ausgezeichnete Lehrer, wie Oskar Weißenfels, und ein Schülerpublikum besitzt, das nach seiner Beschaffenheit ungefähr dem des Frankfurter Goethegymnasiums entspricht. Was, könnte man z. B. fragen, hat das Collège in dem letzten Jahrzehnt für Erfahrungen damit gemacht, daß es schon nach zwei Jahren französischen Unterrichts das Latein folgen ließ? Wir betrachten die Grundlegung des fremdsprachlichen Unterrichts durch das Französische und die Hinausschiebung der klassischen Sprachen im Gymnasium als einen Fehlgriff, sehen aber den Beginn des Französischen in VI, des Lateins in IV, des Griechischen in Ober III als ein geringeres Uebel gegenüber dem Frankfurter System an und finden, daß die dem Goethegymnasium vielfach nachgerühmte langsamere Aufeinanderfolge des Beginns der Fremdsprachen besser verwirklicht ist, wenn je nach zwei Jahren des Betriebes einer Sprache eine neue hinzutritt, so auch das Englische, an dem doch möglichst viele Schüler teilnehmen sollen, erst nach zwei Jahren griechischen Unterrichts und nicht, wie jetzt am Frankfurter Reformgymnasium, schon nach einem Jahr.

Auch eine andere Lücke in der Zusammensetzung der Kasseler Konferenz erscheint uns nicht gleichgiltig. Die Reformanstalten waren durchweg nur durch ihre Direktoren vertreten, und es wäre doch zur Klärung der Sachlage sehr erwünscht gewesen, wenn sich auch ein Teil der ihnen unterstellten Lehrer hätte vernehmen lassen. Zwar haben sich die Leiter wiederholt über die in ihren Kollegien herrschende Stimmung geäußert, doch wären Selbsttäuschungen der ersteren über Grad und Ausdehnung der Zustimmung ihrer Oberlehrer zu den von ihnen selbst gehegten Anschauungen durchaus menschlich, und in einigen Fällen gaben Direktoren auch geradezu Kenntnis von teilweiser Nichtzustimmung, z. B. Realgymnasialdirektor Suur aus Iserlohn. Nimmt man hinzu, daß Aeußerungen der Unzufriedenheit auch schon unmittelbar von Lehrern an Reformanstalten vernommen worden sind, z. B. von dem Mathematiker Professor Vogt an dem Breslauer Friedrichsgymnasium, so erschiene es, wie gesagt, wünschenswert, daß auch einmal solche Dissenters in einer Konferenz, wie die Kasseler war, ausgiebig zu Worte kämen und daß speziell die Frage der Ueberanstrengung oder Nichtüberanstrengung der Reformschullehrer auch von diesen selbst öffentlich erörtert würde. Zur Entscheidung der Frage aber, ob die Schüler in den oberen Klassen der Reformgymnasien überbürdet sind oder nicht, wären billigerweise auch einsichtsvolle Eltern hinzuzuziehen. Nun, vielleicht findet eine derartige Erweiterung des urteilenden Forums bei der nächsten Reformschulkonferenz statt.

Dagegen wollen wir Reinhardt und seinen Gesinnungsgenossen nicht verdenken, wenn sie, obgleich der Verein für Schulreform das Erstehen von Reformschulen recht sehr mitveranlaßt hat, doch an diesen keine Aufforderung, sich bei der Konferenz vertreten zu lassen, gerichtet haben. Denn dann wäre möglicherweise nach Kassel eine Anzahl von Männern gekommen, die eine wesentlich über die Organisation des Goethegymnasiums hinausgehende zeitliche Beschränkung der altklassischen Studien an den Reformgymnasien wünschen und an der starken Betonung dieser Unterrichtsgegenstände in den oberen Klassen keineswegs Gefallen finden. Allerdings war auch unter den in Kassel Zusammengekommenen mancher, der so denkt, z. B. ein Reformgymnasial- und Reformrealgymnasialdirektor, der sich in einer Broschüre dahin ausgesprochen hat, daß das Griechische (das nach Reinhardts Anschauung das Lieblingskind auf dem Gymnasium sein muß) vom Lehrplan zu verschwinden habe oder nur für eine kleine

Gruppe von Schülern obligatorisch sein dürfe oder selbst von diesen nur als freiwillige Ueberleistung zu wählen sei. Auch ein Hauptwortführer des Realschulmännervereins (bis zu seiner Emeritierung Professor an einem Realgymnasium) war anwesend, der einst erklärt hat, daß schon jetzt das Ziel ins Auge gefaßt werden müsse, die alten Sprachen aus dem Jugendunterricht, wenn nicht ganz, so doch möglichst ganz zu entfernen. Aber die so gestimmten Herren hielten in Kassel mit ihren betreffenden Meinungen zurück, was Friedrich Lange, Oberlehrer Wetekamp und andere schwerlich getan haben würden. Dann wäre aber die gerühmte Einmütigkeit der Konferenz doch eklatant gestört worden und die sicher bei sehr vielen, ja nach unserer Ueberzeugung bei den meisten Reformfreunden herrschende antihumanistische Gesinnung wäre deutlich zu tage getreten.

Ausdrücklich hervorzuheben scheint uns übrigens, daß von den dreißig anwesenden Vertretern der Reformschulen nur acht ein Erfahrungsurteil über Reformgymnasien haben konnten und fast alle nur ein recht beschränktes. Denn nur das Goethegymnasium hatte schon Abiturienten entlassen, ein anderes hat die Reformgestaltung erst 1895 angenommen, die übrigen sogar erst 1896, 1897, 1899.

Das Wort ergriffen von den 30: 22, die übrigen haben in keiner Weise bei den Verhandlungen ihrer Meinung Ausdruck gegeben; denn Abstimmungen fanden bei keinem Verhandlungsgegenstand statt. Von den 54 sonstigen Anwesenden sprachen 11, bald fragend, bald Auskunft erteilend, bald dankend, der Oberpräsident der Provinz, um eine Auszeichnung zu verkünden, die dem Provinzialschulrat Dr. Paehler und dem Direktor Reinhardt zu teil geworden ist. Der letztere leitete die Verhandlungen in durchaus geschickter Weise.

Am ersten Tage wurde vor anderem Bericht erstattet über die allgemeinen bisher gemachten Erfahrungen, wobei auch manches Spezielle, das eigentlich späteren Erörterungen vorbehalten bleiben sollte, mitgeteilt wurde, z. B. betreffs der Ueberbürdungsfrage, deren Besprechung für den zweiten Tag angesetzt war und da auch zu Ende geführt wurde, ohne daß dabei Uebereinstimmung erzielt worden wäre. Der hannoversche Reformgymnasial- und Reformrealgymnasialdirektor erklärte (S. 14), daß infolge der Reform „etwas geringere Anforderungen" an die Schüler gestellt würden, und daß die Frage der Arbeitslast für die Schüler „zu Gunsten der Reformschule entschieden sei". Ebenso wußte der Direktor der Altonaer Anstalt viele Anzeichen vom Gegenteil der Ueberbürdung bei seinen Realgymnasiasten namhaft zu machen (S. 15). Der Spielbetrieb sei vielleicht an keiner Anstalt so lebhaft gewesen als an der seinigen, nicht wenige Schüler der Prima hätten Nachhilfestunden gegeben, von den 117 bisher abgegangenen Abiturienten hätte ungefähr ein Viertel in Prima noch Privatunterricht im Griechischen genommen und die Ergänzungsprüfung am Gymnasium abgelegt. Abweichend davon klagte der Direktor des nach dem Altonaer System eingerichteten Realgymnasiums in Iserlohn (S. 17) über die Belastung der Quarta durch das auf dieser Stufe nach jenem System hinzutretende Englisch und die schlechten Versetzungsergebnisse, die hier herauskämen, und auch der Altonaer Direktor erkannte dann die ungünstigen Versetzungsresultate dieser Klasse an, wenngleich er sie auf das Konto anderer Lehrgegenstände schob (S. 21). Bezüglich der Reformrealgymnasien nach dem Frankfurter System wurde von Liermann selbst aus seinen Erfahrungen die Gefahr einer Ueberbürdung der Untersekunda durch Hinzutreten des an diesen Anstalten hier beginnenden englischen Unterrichts zugegeben und darauf hingewiesen, wie es zur Vermeidung des Uebelstandes notwendig sei, daß die übrigen Lehrfächer auf dieser Stufe dem Englischen den Vorzug einräumen und sich in ihren Ansprüchen wesentlich bescheiden (S. 25).

Am zweiten Tage der Konferenz erstattete dann der Direktor des Breslauer Reformgymnasiums (des Königl. Friedrichsgymnasiums), ein klassischer Philologe, über die Ueberbürdungsfrage Bericht und bemerkte, daß ihm „im allgemeinen" aus der Tertia keine Beschwerde über zu starke Belastung zugekommen sei; wenn aber in Untersekunda das Griechische hinzutrete, so habe er zwar auch keine Ueberbürdung bemerkt, aber die Schüler würden doch „sehr angestrengt" (S. 109); und er entwickelte dann weiter, wie da durch Mäßigung der Ansprüche im Lateinischen geholfen werden müsse. Auch im Deutschen, Französischen und in der Mathematik empfahl der Referent maßvolle Beschränkung, damit „die Erreichung der Hauptaufgabe, die Kenntnis der alten Sprachen zu vermitteln, ohne Ueberbürdung möglich" sei (S. 110). Ueber das Reformrealgymnasium referierte in dieser Frage der Direktor der nach Frankfurter System eingerichteten Danziger Anstalt, Dr. Fricke (S. 110 ff.). Er glaubte mit Befriedigung feststellen zu dürfen, daß es für die Reformschulen keine besondere Ueberbürdung gebe; dafür bestehe aber „eine Ueberlastung für unser ganzes Schulsystem, und zwar in erschreckendem Maße", so daß es einer Reformschule wohl anstünde, wenn sie einmal nach neuen Wegen suchte, dieses Uebel zu beseitigen. Dies führte Fricke mit besonderer Beziehung auf das Reformrealgymnasium aus und meinte, daß die Ueberbürdung mit Schulstunden die Schüler zu oberflächlicher Arbeit dränge, die Versenkung in bestimmte Fächer und freiwilliges Streben hindere, der Grund für den Mangel an geistiger Schulung sei, den unsere Hochschullehrer bei den letzten Geschlechtern beklagten, und so eine für die Entwickelung unseres Volkes furchtbare Gefahr hervorrufe. Um eine gründliche Abhilfe ist Fricke freilich, so wie die Dinge gegenwärtig liegen, verlegen: ein wirklicher Umsturz allein könne Heilung schaffen. Augenblicklich müsse man trachten, von 32 auf 30 wissenschaftliche obligatorische Stunden zurückzukommen, damit wenigstens umschichtig nach fünf Vormittagsstunden die Nachmittage freiblieben. Auch der Direktor der Frankfurter „Musterschule" (eines Reformrealgymnasiums) Walter gab die Ueberlastung an seiner Anstalt zu (S. 12). Zu eigenen Arbeiten hätten die Schüler kaum noch Zeit. Er habe in Frankfurt mit Erlaubnis der vorgesetzten Behörde für einzelne Nachmittage drei Stunden angesetzt. Man müsse erwägen, ob es nicht möglich wäre, nach oben die Stundenzahl zu verringern. Eine wirkliche Besserung aber sei erst denkbar, wenn auf den obersten Stufen zu Gunsten einzelner Fächer, die für den späteren Beruf von Bedeutung erschienen, andere für wahlfrei erklärt würden. An diese Klagen schloß sich endlich noch die eines Frankfurter Oberrealschuldirektors an, der behauptete (S. 113), daß man an seiner Anstalt noch schlimmer daran sei, weil hier zu den übrigen Lehrgegenständen fakultatives Latein eingeführt worden (wie auch an anderen Oberrealschulen bekanntlich geschehen ist, eine Entgleisung derselben infolge der Erweiterung der Rechte ihrer Abiturienten), worauf ein anderer Oberrealschuldirektor (S. 114) als erprobtes Heilmittel vorschlug, die einzelnen Stunden nicht 50, sondern 45 Minuten dauern zu lassen!

Die Meinungen der zu Kassel Versammelten in der Ueberbürdungsfrage zeigen also nach dem Mitgeteilten nicht bloß Nuancen, sondern teilweise entgegengesetzte Extreme: Schlee-Altona malte ein reines Lichtbild, Fricke-Danzig mit den schwärzesten Farben. Und als Reinhardt im Resumé der Debatte meinte konstatieren zu dürfen (S. 114), daß die vorgetragenen Klagen nur für die Realschulen Geltung hätten und daß beim Gymnasium tatsächlich keine Ueberbürdung vorhanden sei, fand er Widerspruch, der sich gleichfalls hätte erheben können, als R. dann bemerkte, daß in den Realgymnasien die Gefahr einer Ueberbürdung wegen der vielerlei Gegenstände naheliege, die im Unterricht behandelt würden: denn der Gymnasiast hat ebenso viele Lehrfächer und, wenn er Englisch (oder Hebräisch) lernt, eines mehr zu bewältigen.

Auch das Mittel gegen Ueberbürdung, daß nach R.s Ansicht „eine wesentliche Erleichterung" bringen würde (Obligation zu den Turnspielen und dafür „Absetzung einer Turnstunde im regelmäßigen Plane") dürfte schwerlich von vielen als Heilmittel angesehen werden.

Die Frage, ob die Lehrer an den Reformanstalten überanstrengt sind, wurde nur von zwei Seiten besprochen und da verneint, wenn auch nicht mit Entschiedenheit. „Ich möchte meinen", sagte Direktor Ramdohr von Hannover (S. 13), „daß der Durchschnittslehrer auch an unseren Anstalten nicht vor einer Ueberlastung steht. Wenn hier und da, wie man hört, darüber geklagt wird, so hat es vielleicht in besonderen Umständen seinen Grund. Ich glaube, an manchen Anstalten liegt die Ursache darin, daß die Kollegen sich in ausgiebiger Weise mit der Herausgabe von Lehrbüchern befaßt haben (?!). . . . Ich möchte die Ueberbürdungsfrage der Lehrer dahin beantworten, daß sie nicht vorhanden ist." (Nicht einmal die Frage?) Und Dir. Liermann meinte (S. 25), den in Reformklassen tätigen Kollegen drohe die Ueberbürdungsgefahr weniger durch den Unterrichtsbetrieb (dessen Neuheit so eigene Reize habe, daß auch gelegentlich ein größeres Quantum an Arbeitsleistung freudig übernommen werde), als vielmehr von außen her, durch die in den letzten Versuchsjahren an den drei Frankfurter Reformschulen allzu häufigen Hospitationen seitens ausländischer und deutscher Schulmänner. Was aber im übrigen die Stimmungen der Lehrer an den Reformanstalten gegenüber der neuen Ordnung betrifft, so wurde von mehreren Dirigenten ausdrücklich auf Verschiedenheit hingewiesen. Der Leiter des Iserlohner Realgymnasiums nach Altonaer System bemerkte (S. 17), daß die altphilologischen Lehrer der Anstalt die entschiedensten und überzeugtesten Anhänger der Reformschulidee seien, daß nach den Altphilologen die mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrer kämen und daß am reserviertesten und kühlsten die neusprachlichen Herren der Reform gegenüberständen. So lange er da sei, seien ihm von ihrer Seite stets Klagen vorgetragen über Mangel an Zeit in Untersekunda, was die Durchnahme des grammatischen Pensums anlange, und er habe immer mehr Konzessionen machen müssen. Der Direktor des Wöhler-Realgymnasiums aber teilte mit (S. 24), daß in der Wärme der inneren Teilnahme an dem Gedeihen der neuen Schule ein starker Gradunterschied zwischen den Philologen und den Vertretern des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiets herrsche: letztere empfänden es als einen des Ausgleichs bedürftigen Uebelstand, daß in dem Realgymnasium neuen Gepräges ihren Unterrichtsfächern im Gegensatz zu deren Bedeutung für die Gegenwart eine deuteragonistische Rolle zugewiesen sei.

Dies führt schon zu den Fragen über die in verschiedenen Fächern erzielten Leistungen.

Die über den Lateinunterricht in den Reformgymnasien gefällten Urteile sprechen meistens zunächst von dem großen Lerneifer der Schüler in Untertertia, der, ordentliche Lehrer und nicht gleichgiltige Schüler vorausgesetzt, bei der Neuheit und Interessantheit des Gegenstandes ja nicht zu verwundern ist. Wir haben ähnliche Erfahrungen bei Erfüllung derselben Voraussetzungen oft genug im griechischen Anfangsunterricht der Untertertia gemacht. Wenn aber Direktor Ramdohr meinte (S. 13), daß es die Altphilologen gewiß angenehm empfinden, sich nicht mehr mit Sextanern und Quintanern befassen zu müssen, sondern sich freuen, mit feingebildeten (so!) Tertianern beginnen zu können, so könnte dies in der Tat zu der Vermutung führen, daß der Genannte einen guten lateinischen Unterricht in VI niemals kennen gelernt hat. Ganz mit Recht hat Geheimrat Lahmeyer am zweiten Tage erklärt (S. 89): „Wenn von manchen Seiten geäußert wird, daß der Lateinunterricht sich für die unteren Klassen überhaupt noch nicht eigne, so muß ich dieser Ansicht bestimmt entgegentreten, nicht

allein aus Gründen der Theorie, sondern auch gestützt auf eigene Lehrererfahrungen. Ich erkläre frei heraus, daß gerade der Lateinunterricht in der Serta und dessen Entgegennahme von seiten der Schüler zu den schönsten und liebsten Erinnerungen gehört, die ich aus meiner Lehrerjugendzeit habe." Eben dieser Herr, von dem Reinhardt später bemerkte, daß er und seine Kollegen sich glücklich fühlten, unter einem so gerechten Manne arbeiten zu dürfen, hat dann über die Resultate des Lateinunterrichts am Goethegymnasium auf Grund seiner Revisionen folgendes Urteil abgegeben: „Im Lateinischen ist das Ziel hier im wesentlichen erreicht worden. . . . Eines trat indessen mehrfach bei den Schülern dieser Anstalt, auch den besseren, in eigentümlicher Weise hervor: die absonderliche, befremdende Art mancher Fehler, auch hinsichtlich der Syntax, die erkennen ließen, daß es den Schülern der oberen Klassen noch nicht gelungen war, zu einer unmittelbaren Vertrautheit mit der Sprache zu gelangen. Wenn die Grammatik schon in VI, V und IV tüchtig eingeübt wird, so gibt das allmählich eine feste Grundlage für die oberen Klassen. Nach dem Frankfurter Lehrplane muß das alles viel rascher erlernt werden; die Einübung erfährt Beschränkung, und die nicht ausreichende Gewöhnung der Schüler führt mitunter zu Schwierigkeiten, auch im syntaktischen Verständnis, wie man sie in den oberen Klassen nicht mehr erwarten sollte."

Das Goethegymnasium widmet dem Lateinischen in den verschiedenen Klassen zusammen wöchentlich 51 Stunden, das Reformrealgymnasium nach Frankfurter System hatte zur Zeit der Konferenz 40. Ueber den Lateinunterricht der in diese Kategorie gehörigen Wöhlerschule berichtete ihr Leiter (S. 90 ff.) durchaus Erfreuliches, speziell über die in der Lektüre erreichten Ziele. Hinsichtlich des in den Primen erzielten Umfanges derselben wird aber die Frankfurter Anstalt noch durch das Altonaer Realgymnasium übertroffen, wie aus den Mitteilungen von Direktor Schlee auf der Kasseler Konferenz (S. 85) und aus den Jahresberichten über seine Schule erhellt. Während man sich in der Wöhlerschule bei Horaz auf die Oden, bei Tacitus auf die Germania beschränkte, haben die Altonaer Schüler auch „die geeignetsten Satiren und den größeren Teil der Episteln" sowie Abschnitte aus den ersten beiden Büchern der Annalen gelesen. Und doch verfügt die von Schlee geleitete Schule nur über 36 wöchentliche Lateinstunden. Bei einer Ueberschau über die Ergebnisse und die Stundenzahlen dieses Unterrichts in dem Goethegymnasium, der Wöhlerschule und der Schleeschen Anstalt wird man also zu dem Schluß geführt, daß *das Lateinische ein Unterrichtsfach ist, dessen Erfolge mit Verminderung der darauf verwandten Zeit wachsen.*[1]) Ist dieses der Fall, nun, dann erscheint es nicht bloß ganz unbedenklich, daß von Ostern 1903 den Reformrealgymnasien nach Frankfurter System gestattet ist, den Lateinunterricht in den Primen auf 5 wöchentliche Stunden zu beschränken, sondern man wird an den Reformschulen, auch an den Reformgymnasien, noch weiter in der zeitlichen Beschränkung des Faches gehen, indem man dabei etwa der Biologie und Chemie reichlichen Raum bis in die oberste Klasse verschafft, und ohne daß man deswegen bei der lateinischen Lektüre auf die erwünschte Erweiterung verzichtet, welche nach dem Vorschlage des Leiters der Wöhlerschule (S. 92), um den historischen Sinn der Schüler entwickeln zu helfen und ihnen die Augen für richtige Schätzung der lateinischen Weltliteratur zu öffnen, nicht nur nach der Seite der silbernen, sondern auch nach der der mittelalterlichen und neueren Latinität stattfinden sollte (mit Benutzung eines „Florilegiums aus der nachchristlichen lateinischen Poesie"

1) Vielleicht läßt sich die Erscheinung an den Wirkungen der homöopathischen, fakultativen Lateindosen, die jetzt hier und da Schülern der höchsten Oberrealschulklassen gereicht werden, weiter verfolgen.

und einer Chrestomathie, die außer anderem zu bieten hätte Abschnitte aus Augustinus' Buch de civitate dei, aus Einhards Vita Caroli Magni, aus Otto von Freisings Res gestae Friderici, aus den Colloquia des Erasmus, aus Pufendorfs Werk de statu imperii Germanici und H. Grotius' Buch de iure belli et pacis, aus den Werken Bacos von Verulam und den lateinischen Prosaschriften von Milton).

Ueber die Ergebnisse des griechischen Unterrichts am Goethegymnasium, wo allein ausreichende Erfahrungen in dieser Richtung bis zur Zeit der Konferenz hatten gemacht werden können, lautete das Urteil des Herrn Provinzialschulrats Lahmeyer durchaus günstig (S. 88). „Die Erfolge sind im Griechischen sehr erfreulich gewesen"; mit dem Zusatz: „Sie verstehen mich recht, meine Herren. Ich rede von dem Frankfurter Gymnasium im besonderen. Mit Beziehung auf diese Anstalt will ich gern und freudig bezeugen, daß die Erfolge im Griechischen gut waren." Der Schreiber dieser Zeilen hat nie bezweifelt, daß mit je 8 Stunden in den vier obersten Jahreskursen erfreuliche Erfolge erzielt werden können; er konnte das schon deshalb nicht in Zweifel ziehen, weil er einst an einem Gymnasium des Auslandes, das in den 5 obersten Klassen über je 6 Stunden Griechisch verfügte (also im ganzen über 2 weniger als das Goethegymnasium), während einer Reihe von Jahren erlebt hat, daß die Schüler zu Zielen gelangten, die den in Frankfurt erreichten keineswegs nachstanden. Aber drei schwere Bedenken bleiben uns gegen dies Hinausschieben des griechischen Unterrichts trotz, ja teilweise gerade infolge unserer Erfahrungen.

Ganz schöne Zielleistungen können im Griechischen in vier Jahren erreicht werden, auch Begeisterung für griechische Literaturwerke können da sehr wohl tüchtige Lehrer wecken; aber die erziehende Wirkung der Beschäftigung mit griechischer Sprache und Literatur ist doch eine geringere, wenn man die diesen Schulstudien gewidmeten Jahre so vermindert und den Weg zum Ziel in so beschleunigtem Tempo zurücklegt. Zweitens muß notwendig der Einfluß des griechischen Unterrichts auf andere Lehrfächer durch die Verminderung der ihm zur Verfügung stehenden Jahreskurse wesentlich beeinträchtigt werden, und gerade auf diesen Einfluß ist unseres Erachtens hoher Wert zu legen. Das Griechische soll nicht bloß, wie Reinhardt meint, das Lieblingskind des Gymnasiums sein, sondern dieser der humanistischen Schule einzig eigentümliche Lehrgegenstand hat derselben auch ihr eigenartiges Gepräge zu geben, hat in weitem Umfang auf die anderen Fächer, besonders auf deutschen, lateinischen, Religions- und Geschichtsunterricht bestimmend einzuwirken. Endlich können wir unsere Augen unmöglich vor der Gefahr verschließen, daß bei Verallgemeinerung, ja schon bei großer Verbreitung der Reformorganisation des Gymnasiums das Griechische noch weiter an Wochenstunden oder Jahreskursen oder an beiden verkürzt werden wird, eine Gefahr, die offenbar nicht verringert, sondern vermehrt wird, wenn es bei besonderen Anstrengungen und besonders günstigen Umständen an den Reformanstalten gelingt, zu Zielleistungen zu gelangen, die in die Augen fallen. Reinhardt kennt ja doch die Vorschläge, die schon hinsichtlich solcher weiterer Verkürzung gemacht, erinnert sich der Fragen, die in dieser Beziehung gestellt sind. „Ist es nicht möglich, erst in Ober II mit dem Griechischen zu beginnen?" fragt man, was ja wegen der das Gymnasium am Ende der Unter II verlassenden Schüler gar nicht so fern liegt. „Wahrscheinlich wird es den Herren Altphilologen bei den schönen Ergebnissen des altklassischen Unterrichts auf den Reformschulen möglich sein, sich noch eine Stunde im Griechischen und Lateinischen abnehmen zu lassen: vielleicht setzen sie eine Ehre darein, damit auszukommen", rief ein Mathematiker auf der Kasseler Konferenz (S. 47 fg.). Und ein preußischer Gymnasialdirektor hat beide Zeitverkürzungen mit einander verbunden in dem Vorschlag, das Griechische erst auf der drittobersten Stufe zu beginnen und ihm zwar in Ober II 10, aber in

den beiden Primen nur je 7 Wochenstunden zu geben. Das „Lieblingskind“ des Gymnasiums ist dann jedenfalls das Griechische nicht mehr. Höchstens könnte es τηλύγετον παιδίον im Sinne von „spätgeborenes Kind“ heißen. Ja, immer weiter dem Ausgang zugeschoben, würde es wohl schließlich postuma proles werden, „nach dem Ende des Vaters geboren.“

Am überraschendsten ist vielleicht für manche, was über den französischen Unterricht von verschiedenen Seiten in Kassel gesagt worden ist. Er hat in den Reformgymnasien 11 Stunden mehr als in den Normalgymnasien zur Verfügung, in den Reformrealgymnasien 9 (in denen nach dem Altonaer System 8) mehr als in den gewöhnlichen Realgymnasien. Fast alle Reformschulen haben für ihn je sechs Wochenstunden in den untersten Klassen. Die Ergebnisse müssen, sollte man meinen, im höchsten Maße befriedigend sein. Und nun auch hier so viel Klage und so viel Meinungszwist! Nicht bloß der Direktor des nach Altonaer System eingerichteten Iserlohner Realgymnasiums spricht von der Unzufriedenheit der Französischlehrer, von ihren Klagen über Mangel an Zeit, daß die Lektüre habe beschnitten, die Zeit für die Grammatik vermehrt werden müssen, daß man mit den Erfolgen im Französischen am wenigsten zufrieden sei (S. 17); sondern auch der Leiter der Anstalt, die für die meisten Reformrealgymnasien vorbildlich ist, wie das Goethegymnasium für die Reformgymnasien, der ebenso wie Reinhardt durch unermüdlichen Eifer wie durch Lehr- und Leitungsgeschick ausgezeichnete Direktor Walter gesteht (S. 59), daß bei weitem nicht so gute Ergebnisse an seiner Anstalt im Französischen erzielt worden seien, wie man im Verhältnis zu der längeren Zeit, die im Reformrealgymnasium auf das Französische verwandt werde, erwarten sollte, und setzt auseinander (S. 75), wie die Fülle der in den oberen Klassen zu leistenden Aufgaben die Lehrer des Fachs bedrücke, sie unzufrieden mache und bewirke, daß sie sich früher als die anderen Kollegen aufrieben. Wir haben nicht gehört, daß auch von den an den gewöhnlichen Realgymnasien tätigen Lehrern des Französischen, die doch ihre Schüler bei geringerem Gesamtstundenmaß zu denselben Zielen zu führen haben, ähnliche bittere Klagen ausgesprochen sind. Ist dies tatsächlich nicht der Fall, dann scheint doch hier ein klarer Beweis vorzuliegen, daß die Reform-Organisation für das Französische in den Realgymnasien ungünstiger ist als die gewöhnliche, daß für diesen Unterricht mehr gewonnen ist, wenn er sich auf den lateinischen aufbaut und in den oberen Klassen nicht drei, sondern, wie die Normalrealgymnasien, vier Stunden hat. Doch die Frage, ob der Anfang mit Latein oder der mit Französisch zweckmäßiger sei, wurde in der Konferenz gar nicht erörtert: die Priorität des Französischen, so disputabel sie ist, so erwägenswerte Gründe dagegen auch von Vertretern der neueren Sprachen vorgebracht sind, war offenbar für die in Kassel versammelten Direktoren ein unerschütterliches Axiom. Ihre den französischen Unterricht betreffende Debatte bezog sich nur auf Fragen der Unterrichtsmethode, und da traten besonders zwei hervor: die, ob die neue, sogenannte direkte Methode oder die alte, sogenannte grammatische beim Erlernen des Französischen anzuwenden sei, und die Frage, inwiefern das Verfahren im französischen Unterricht wesentlich mit bestimmt sein solle durch die Aufgabe, zugleich eine gute Grundlage für den folgenden lateinischen Unterricht zu schaffen.

Für die alte wie die neue Methode wurde von verschiedenen Seiten mit lebhaftem Eifer eingetreten; eine Art Vermittlerrolle übernahm G.-R. Schlee von Altona, der durch seine pädagogische Erfahrung zu der Ueberzeugung geführt worden ist, daß „bei der fortwährenden Schaukelbewegung auch in der Pädagogik das Richtige in der Mitte“ liege (S. 69). Wir wollen auf diesen Streitpunkt hier nicht näher eingehen, und auch nur mit einem Wort auf die zweite Frage. Daß auch mit dem Französischen dem Lateinischen vorgearbeitet

werden kann, ist zweifellos (wenngleich ebenso wenig bezweifelt werden darf, daß in ungleich höherem Grade das Lateinische geeignet ist, dem Erlernen der Tochtersprache vorzuarbeiten). Doch wurde vom Schulrat Sander aus Bremen mit Recht darauf hingewiesen, daß ein Betrieb des Französischen in den drei untersten Klassen, der fortwährend bemüht sei, zugleich Vorarbeit für das Latein zu leisten, Gefahr laufe, den Hauptzweck des Faches zu beeinträchtigen (S. 65). Und auch gegen die Meinung, daß der deutsche Unterricht das Fundament für den lateinischen zu schaffen habe, daß durch ihn insbesondere die sichere Erfassung der grammatischen Kategorieen zu erzielen sei, äußerte der Genannte sein gerechtfertigtes Bedenken. Wir haben uns schon öfter gefragt: Wie ist es möglich, daß erfahrene Pädagogen glauben, es werde klare Einsicht in die sprachlichen Kategorieen besser erreicht, wenn der Schüler nur die Muttersprache ins Auge faßt, besser, als wenn er diese mit einer fremden vergleicht? Nach unserer Erfahrung pflegen die Knaben zu wirklicher Klarheit der grammatischen Begriffe immer erst durch Vergleichung der eigenen mit einer Fremdsprache zu gelangen; und in bemerkenswerter Uebereinstimmung damit steht die Tatsache, daß scharfsinnige und philosophisch gebildete Sprachgelehrte des griechischen Altertums, die aber ihre Beobachtungen auf die Muttersprache beschränkten, zu den sonderbarsten Irrtümern in der Auffassung syntaktischer Verhältnisse gekommen sind.

Nur eine gelegentliche Behandlung erfuhr der Geschichtsunterricht auf dem Reformgymnasium. Er befindet sich hier in Unter II, Ober II und Unter I in einer Notlage, weil auf jenen Stufen wegen der für Latein und Griechisch beanspruchten höheren Stundenzahl nur 2, nicht 3 Stunden wöchentlich für Geschichte samt Geographie ausgesetzt sind, und besonders schlimm gestaltet sich die Lage für die auf dem Gymnasium hochwichtige alte Geschichte, die jetzt schon auf den preußischen Normalgymnasien schwere Mühe hat, ihr Ziel zu erreichen, seitdem ihr dort nur die Obersekunda gehört, während ihr vor 1892 die beiden Sekunden zugewiesen waren. Ueber die noch weiter gehende Beschränkung der ihr gewidmeten Zeit im Reformgymnasium hatte Reinhardt früher damit getröstet, daß man die Lektüre der historischen Schriftsteller des Altertums systematisch ordnen und als geschichtliche Quellenkunde würdigen werde. Doch als Quellenkunde war diese Lektüre schon vor 1892 von jedem verständigen Lehrer gewürdigt und getrieben; dies zu tun ist aber jetzt offenbar durch die Verkürzung der Unterrichtszeit für alte Geschichte, zumal durch die auf dem Reformgymnasium eingetretene, schwieriger gemacht worden. Nunmehr hat R. doch erkannt, daß anders geholfen werden muß, und er meint dies durch Einlegung eines Repetitionskursus der alten Geschichte in Obertertia erreichen zu können (S. 114). Ein anderer Reformgymnasialdirektor schlug vor, in deutschen Stunden der Tertien ein geschichtliches Lesebuch, hauptsächlich berechnet für alte Geschichte, lesen zu lassen, das auch zur Privatlektüre dienen könne (S. 110). Beide Vorschläge erscheinen uns als ein Flickwerk, das keinen Ersatz für eine eingehendere Behandlung der politischen Ereignisse und der kulturellen Zustände des Altertums in Sekunda zu bieten vermag.

Bei der Verhandlung über den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften wurde von mehreren Vertretern der Reformrealgymnasien das Verlangen nach einer Vermehrung der Stundenzahl besonders für die Physik in den obersten Klassen der nach dem Frankfurter System organisierten Anstalten mit großer Entschiedenheit geäußert: „Wir müssen leider deutlich aussprechen, daß die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Reformrealgymnasien nicht der äußeren Bedeutung und dem inneren Werte dieses Faches entspricht" (S. 38). „Das Realgymnasium hat bei der Reform seinen früheren Charakter aufgegeben. In dem Frankfurter Plan des Reformrealgymnasiums steht die Physik nicht viel besser da, als am humanistischen Gymnasium."

Damit seien aber die dem physikalischen Unterricht im Realgymnasium gestellten Aufgaben nicht zu lösen. „Ein weiterer Grund gegen die Zurücksetzung der Physik ist auch der, daß das hohe Interesse, welches die industriellen Kreise dem Realgymnasium entgegengebracht haben und noch entgegenbringen, nicht zum mindesten auf der Pflege beruht, welche die Naturwissenschaft hier bisher erfahren hat." (S. 42 fg.) Und Direktor Liermann kam in Anerkennung der veränderten, ungünstigeren Lage, in der sich Naturwissenschaftler und Mathematiker am Frankfurter Reformrealgymnasium befänden, zu dem Wunsche, daß eine klare Aussprache darüber stattfinden möchte, ob eben dieses Realgymnasium mit seiner Bevorzugung der sprachlichen Seite als ein ganz neuer Schultypus weiter entwickelt werden solle, oder ob durch Modifikation seines Lehrplanes zu Gunsten insbesondere der Naturwissenschaften einer gewissen Unzufriedenheit die Spitze abzubrechen sei (S. 24). Nachdem nun schon vor der Konferenz vom Ministerium der realgymnasialen Abteilung der Reformschule „Zum heiligen Kreuz" in Breslau eine solche Modifikation zugestanden worden war, ist durch einen Ministerialerlaß vom 24. März 1902 an den Reformrealgymnasien nach Frankfurter System „von Ostern 1903 ab versuchsweise eine neue Form zur Einführung genehmigt worden", bei der die Zahl der Physikstunden in Unter II und den beiden Primen zum Teil auf Kosten des Lateins je um eine erhöht ist.

Wenn daneben jenen Reformrealgymnasien auch in Zukunft noch erlaubt ist die bisher bei ihnen geltende Reformgestaltung beizubehalten, so wird von dieser Erlaubnis wohl die Anstalt in Barmen Gebrauch machen, deren Direktor lebhaft gegen jede weitere Verminderung der Lateinstunden Einsprache erhob. Ob derselbe aber auch im stande sein wird, die von ihm am Ende der Kasseler Verhandlungen (S. 115) gemachten Vorschläge bezüglich der „Lektüre von Uebersetzungen griechischer und lateinischer Schriftsteller in den oberen Klassen der Realgymnasien" zu realisieren, das scheint uns mehr als fraglich. Sie laufen darauf hinaus, daß zu dem Zweck, um bei den Realgymnasiasten „den historischen Sinn auszubilden und ihnen den Bildungsgehalt des Altertums besser zu erschließen," erstens den Obersekundanern ein deutsches Quellenlesebuch in die Hand gegeben werden soll, welches die wichtigsten Momente der alten Geschichte erläutert, und daß zweitens in Prima einzelne klassische Werke in deutschen Uebertragungen gelesen werden sollen: zur Ergänzung der lateinischen Lektüre die Uebersetzung von einigen Satiren und Episteln des Horaz und von Abschnitten der Taciteischen Annalen und aus der griechischen Literatur außer Gesängen der Ilias und Odyssee die Perser und die Orestie des Aeschylus (die letztere vom Lehrer in Wilamowitzens Uebersetzung vorgelesen), eine Trägödie des Sophokles, der Hippolytus des Euripides und sein Cyklop, die Wolken des Aristophanes, Thukydides' Leichenrede und seine Schilderung der Pest, Platons Apologie, Kriton und Teile des Phädon. Reinhardt bemerkte zu diesen mit großer Wärme vorgetragenen Vorschlägen (S. 117): „Wir würden den Eindruck des Gesagten nur abschwächen, wenn wir in eine Diskussion eintreten wollten." Wir stimmen dem insofern bei, als wir glauben, es würde bei einer Diskussion sich doch diese und jene Stimme erhoben haben, welche gefragt hätte: „Woher hierzu im Reformrealgymnasium die Zeit nehmen?"

Uebrigens auch der Lehrplan des Reformgymnasiums wurde in den Erörterungen über mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt und an ihm dabei eine Ausstellung mit Entschiedenheit gemacht. Nicht bloß Prof. G. Vogt, Oberlehrer der Mathematik an dem reformierten Breslauer Friedrichs-Gymnasium, hat vor einiger Zeit in einem gegen die Reformschulorganisation gerichteten Aufsatz die Verminderung der Mathematikstunden in den vier obersten Klassen der Reformgymnasien als schweren Uebelstand beklagt, sondern ganz ähnlich denken, wie aus dem Protokoll der Kasseler Konferenz

S. 19, 45, 47 zu ersehen, auch der Direktor der Breslauer Reformanstalt „Zum heiligen Geist", gleichfalls Mathematiker,[1]) und noch andere.

Von besonderem Interesse waren endlich die Erörterungen über den Vorteil, den der gemeinsame Unterbau dadurch bietet, daß die Entscheidung über den von den Schülern zu wählenden Bildungsweg hinausgeschoben wird, und über die Art, wie dieselben nach absolvierter Quarta veranlaßt werden, den lateinischen oder den lateinlosen Weg einzuschlagen. Ob jemand genügend befähigt sei, Latein zu lernen, läßt sich zwar keineswegs mit Sicherheit aus seinen französischen Leistungen in den drei unteren Klassen erkennen, besonders nicht, wenn dort ausschließlich die direkte Methode zur Erlernung moderner Fremdsprachen zur Anwendung kommt; indes so ein allgemeines Urteil über Begabtheit oder Unbegabtheit eines Knaben läßt sich ja schon in Quarta fällen. Da haben nun mehrere der in Kassel versammelten Direktoren von kombinierten Anstalten ganz offen, einige mit geradezu naiver Offenheit erklärt, wie sie das minderbegabte Schülermaterial bei der Versetzung aus Quarta in die lateinlose Abteilung zu dirigieren verstehen. Einer sprach dabei von der Sonderung der „Schafe von den Böcken" (S. 28), ein anderer erklärte (allerdings mit dem Zusatz sit venia verbo), daß er „etwas gewaltsam" verfahre (S. 22). Und wenn gegen diese, die lateinlosen Schulen entschieden herabsetzenden Eröffnungen ein Oberrealschul- und ein Reformrealgymnasialdirektor lebhaften Protest erhoben, so blieb doch richtig, was Schulrat Sander von von Bremen äußerte: es habe wiederholt durchgeklungen, daß Anstalten, welche neben einer lateinischen eine lateinlose Oberstufe haben, diese als „Abzugskanal für minderbegabte Schüler ansehen und benutzen" (S. 24).

Bei einer Ueberschau über die vorstehenden, zum Teil wörtlichen Exzerpte aus den Kasseler Verhandlungen werden, meinen wir, unsere Leser die von uns im Anfang gestellte Frage, ob das vorliegende Protokoll für das Ansehen der Reformschulorganisation förderlich sein werde, verneinen. Wir wenigstens haben zwar, wie andere, den größten Respekt vor dem hingebenden, in Ueberzeugungstreue wurzelnden Eifer und dem hervorragenden Geschick, mit denen Männer wie Schlee, Reinhardt, Walter, Liermann, sich bemühen, durch theoretische Erwägungen und durch praktische Ausführung zu zeigen, daß jene Organisation die vorzüglichere gegenüber der früher allein geltenden sei, und wir sehen jede Anerkennung ihres Aufwandes von Kraft und Geist für wohlberechtigt an; daß sie sich aber auf dem richtigen Wege befinden, das ist uns nach Kenntnisnahme der Besprechungen in Kassel weniger glaublich, als jemals.

Als neu ist uns dabei zweierlei entgegengetreten. Wir haben früher gemeint, daß zwar für das Gymnasium die Reformgestaltung keineswegs heilsam sei, daß sie sich aber vielleicht nicht so schlecht für die Realgymnasien eigne. Die vorliegenden Verhandlungen haben uns jedoch gezeigt, daß sich aus ihr bedeutende Schwierigkeiten gerade auch für diese Anstalten ergeben, wenigstens sicher dann, wenn dieselben die Aufgaben ihres Lateinunterrichts nicht darauf beschränken, den Schülern diejenige grammatische Schulung und die Unterstützung für das Erlernen moderner Sprachen zu geben, die aus dem lateinischen Unterricht resultieren, sondern wenn sie ihre Zöglinge zugleich auf die Höhen der römischen Prosa und Poesie zu führen unternehmen und zum Zweck einer tieferen

1) Wenn Reinhardt auf der Düsseldorfer Versammlung vom 24. Mai (siehe das vorige Heft S. 105) gesagt hat, daß eben dieser Direktor nichts gegen die Organisation des mathematischen Unterrichts im Reformgymnasium einzuwenden habe, so steht dies mit S. 47 des Kasseler Protokolls nicht in Einklang.

historischen Bildung sogar auch mit lateinischen Werken der späteren Kaiserzeit, des Mittelalters und der Neuzeit bekannt machen wollen.

Zweitens haben wir erkannt, daß vielleicht am allerschlechtesten bei weiterer Verbreitung der Reformschulgestaltung die Anstaltsgattung wegkäme, die direkt von dieser Organisation gar nicht berührt wird, die Oberrealschule.

Die am 5. Mai 1890 in Berlin versammelten Realschul- und anderen Männer hatten nebeneinander als gleich wichtig zweierlei gefordert: alle neunklassigen höheren Schulen müßten die gleichen Berechtigungen zu wissenschaftlichen Studien und höheren Laufbahnen haben, und die weitere Gestaltung aller höheren Schulen sei in der Richtung zu bewirken, daß sie einen gemeinsamen, die drei unteren Klassen umfassenden Unterbau erhielten. Reinhardt hat auf der Berliner Junikonferenz, nachdem dort die bekannte Resolution für Ausdehnung der Berechtigungen von Realgymnasium und Oberrealschule gefaßt worden war, erklärt, daß hierdurch die Frage des gemeinsamen Unterbaues ganz erheblich, an die vierte oder fünfte Stelle, zurückgedrängt werde, und hat dafür von Friedrich Lange gelegentlich eine Art von Verweis erhalten. Jetzt ergibt sich, daß umgekehrt das weitere Umsichgreifen der Unterbaueinrichtung wesentlichen Einfluß auf die Gleichwertigkeitsfrage haben würde. Denn, wenn jenes zur Folge hätte, daß in noch stärkerem Maße, als bisher, minderwertiges Schülermaterial den Oberrealschulen zuströmt, dann stünde die Gleichwertigkeit dieser Anstalten doch nur auf dem Papiere.[1]) G. Uhlig.

Aus pädagogischen Frühlings- und Sommerzusammenkünften.

1. Der achte deutsch-österreichische Mittelschultag.

Der erste dieser „Tage", an denen Standes- wie Erziehungs- und Unterrichtsfragen erörtert worden sind, fand 1889 statt und die drei folgenden 1890, 91, 92. Dann eine zweijährige Pause, und 1894 wurde beschlossen, den nächsten Tag erst 1900 abzuhalten. Nach dreijährigem Zwischenraum trat jetzt der achte zusammen, wie auch der neunte nach Beschluß der heurigen Versammlung 1906 stattfinden soll. Die größeren Abstände der letzten Zusammenkünfte von einander haben aber nicht etwa ein Nachlassen des Eifers zum Grund. Die räumlichen Entfernungen innerhalb des österreichischen Standes lassen es zweckmäßiger erscheinen, nicht jedes Jahr zusammenzutreten. Dafür harrt man dann aber auch mehrere Tage aus.

Die Verhandlungen dauerten diesmal vom 6. bis zum 8. April und erfreuten sich einer bisher nicht erreichten Teilnehmerzahl: es waren mehr als 700. Die Besprechungsgegenstände aber lagen in den Vollversammlungen mit zwei Ausnahmen sämtlich auf dem Gebiet der Standesfragen; die Fachfragen hatten sich fast ganz in die Sektionssitzungen zurückgezogen. So erfahren wir aus den Berichten wohl in ziemlich erschöpfender Weise, wie viel den österreichischen Kollegen in Bezug auf ihre finanzielle und soziale Lage noch zu wünschen übrig ist trotz der eindringenden Einsicht und dem wärmsten Wohlwollen und geneigtesten Willen des gegenwärtigen obersten Leiters des österreichischen Unterrichtswesens

1) Obige Darlegung ist (einige Zusätze und kleinere Aenderungen abgerechnet) zuerst in der Kreuzzeitung vom 4., 5., 7., 8. Juli d. J. Nr. 307, 309, 311, 313 erschienen und war verfaßt worden, ehe mir Paul Cauers Aufsatz über dasselbe Thema in den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik (1903 Heft 5) zu Gesicht gekommen war. Die mehrfache Uebereinstimmung meiner Ansichten und Urteile mit den seinigen ist mir natürlich sehr erfreulich. Wie es Referenten über das Protokoll der Kasseler Versammlung fertig gebracht haben, in ihm nur Dinge zu lesen, die für die Reformschulorganisation sprechen, ist mir ein Rätsel, das jedenfalls nicht logisch, sondern nur psychologisch gelöst werden kann. Einen diesem „Optimismus" entgegengesetzten Standpunkt nimmt auch der Korrespondent der „Frankfurter Zeitung" vom 19. April d. J. ein.

und des Mannes, der seit einer Reihe von Jahren neben Herrn von Hartel in allen Mittelschulfragen von maßgebendster Bedeutung ist, des Hofrats Huemer.

Unter den einleitenden Ansprachen möchten wir die mit stürmischem Beifall aufgenommene des Präsidenten des Budapester Professorenvereins, ordentlichen Professors der Mathematik an der dortigen Universität, Mano Beke hervorheben, der erklärte, alle Mittelschullehrer hätten die Aufgabe, ihre Schüler so zu erziehen, daß sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit beider Reichshälften nie verlieren. Außer Ungarn waren übrigens auch die anderen nichtdeutschen Landesteile der Monarchie in erfreulicher Weise vertreten, und aus dem Munde eines der böhmischen Professoren wurde beim Festkommers der Versammlung, ebenfalls unter lebhaftem Beifall, ein Gesinnungsausdruck vernommen, der dem von dem ungarischen Kollegen angeschlagenen Ton entsprach: in Sachen des Schulwesens und der Standesvertretung seien die Mittelschullehrer aller Nationen des Reiches einig.

Die auf Standesfragen bezüglichen Vorträge betrafen die gewünschte Versicherung der Aktivitätszulagen für die Pension (von Professor Schlegl in Wien behandelt), die materielle Stellung der katholischen Religionslehrer an den Mittelschulen (von Professor Metzger in Wien besprochen), die Pensionsbehandlung der Mittelschullehrer (Referent Prof. Reichelt von Teplitz-Schönau), die Disziplinarbehandlung der Mittelschullehrer (Referent Professor Spitzer von Czernowitz), die Beförderungen und Auszeichnungen der Mittelschullehrer (Referent Direktor Zycha in Wien), die materielle Stellung der Mittelschullehrer (Referent Direktor Polaschek von Floridsdorf und Professor Mendl von Brünn). Ueberall in den Diskussionen wie in den Referaten trat nach den uns vorliegenden Berichten voller Freimut hervor, aber der Ton blieb dabei stets maßvoll; auch wußte man zwischen dem Erreichbaren und dem infolge der gegenwärtigen Finanzlage des Staates Unerreichbaren zu unterscheiden. Die Berichterstattung über das etwas gefährlich klingende Thema „Die Disziplinarbehandlung der Mittelschullehrer" veranlaßte Hofrat Huemer zu der Bemerkung, daß er als Mitglied des Mittelschultages zwar gegen die Thesen nichts einzuwenden habe, die eine gesetzliche Regelung des Disziplinarverfahrens anstrebten, aber als Vertreter des Ministeriums erklären müsse, warum dasselbe bis jetzt gezögert habe, an solche Reglementierung heranzutreten. Alle Gesetze müßten aus der Praxis erwachsen. Aus seiner langjährigen Erfahrung als Mitglied der Disziplinarkommission des Ministeriums müsse er aber sagen, daß so wenig Disziplinarfälle vorlägen, daß zu einer gesetzlichen Regelung das Substrat fehle; und er könne doch nicht wohl an die Versammelten die Aufforderung richten, der Regierung in Zukunft mehr Material zu liefern.

Von den beiden übrigen in den Vollversammlungen gehaltenen Vorträgen behandelte der eine „Die wissenschaftlichen, didaktischen und sozialen Aufgaben des Mittelschullehrers". Der auch in Deutschland durch seine philosophischen und pädagogischen Schriften wohlbekannte Gymnasialprofessor und Privatdozent Dr. Wilh. Jerusalem forderte, daß die wissenschaftliche Arbeit der Mittelschullehrer nicht bloß eine rezeptive, sondern auch, wenngleich in geringerem Maße, eine produktive sei. Für die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer habe sich das Probejahr zwar bewährt, allein wegen des Lehrermangels sei es nicht durchführbar. Es müsse daher auch an der Universität etwas in dieser Richtung geschehen. Die soziale Aufgabe der Mittelschullehrer sieht der Vortragende erstens darin, daß sie die ihnen sich bietende Möglichkeit einer sozialen Auslese der Schüler ergreifen sollten, daß durch sie Schüler, die man als unfähig zur Erreichung des Lehrziels erkenne, rechtzeitig ausgeschieden und einem anderen Berufe zugeführt werden müßten. Zweitens aber hätten die Lehrer die Pflicht, ihre Zöglinge mit sozialem Geist zu erfüllen, zur Arbeit für die Gesamtheit zu erziehen. Eine dritte soziale Aufgabe des Mittelschullehrers besteht nach Jerusalems Ansicht darin, daß sie den Verkehr mit den Eltern aufrecht zu erhalten und sie über die Ziele der Mittelschulen, wo es nötig, aufzuklären haben. [1])

1) Nachdem ich Obiges auf Grund eines Berichts der „Zeit" geschrieben, kam mir durch die Freundlichkeit des Prof. Jerusalem die von ihm unter dem Titel „Die Aufgaben des Mittelschullehrers" bei Braumüller in Wien herausgegebene Erweiterung seines Vortrags in die Hände. Wir empfehlen dringend die Lektüre der gedankenreichen Erörterung.

Am zweiten Tage sprach Schulrat Dr. Leo Smolle von Wien über das Thema „Reifeprüfung oder nicht?", eine Frage, die bekanntlich auch die Berliner Dezemberkonferenz beschäftigt hat. Wie in Preußen war auch in Oesterreich von einzelnen Stimmen die Abschaffung des Instituts gefordert worden, andere verlangten eine Reform des Examens, noch andere seine Verlegung an die Universität. Die erste Forderung wies Referent a limine ab: das Examen sei besonders in Oesterreich eine Notwendigkeit, wo sonst bei der Vielartigkeit des Mittelschulwesens keine sichere Gewähr für den erfolgreichen Betrieb der Hochschulstudien geboten sein würde. Ebenso sei aber auch die Verweisung der Examinanden an die Universitäten nicht zu billigen; und wer die Folgen, die diese Einrichtung in Frankreich gehabt hat und noch hat, kennt oder weiß, was bei den Universitäts-Reifeprüfungen, wie sie vor Zeiten in Preußen neben den Abiturientenexamina existierten, herausgekommen ist, der muß auch hier dem Referenten beistimmen. Was aber ist es, das in Oesterreich den Ruf nach einer Abschaffung oder doch wenigstens Reform des Abiturientenexamens hervorgerufen hat? Der Referent nannte die österreichischen Instruktionen für die Maturitätsprüfung ideal, sie seien von solcher Humanität durchweht, daß sie nur durchgeführt zu werden brauchten, um die Klagen über die Institution zu beseitigen; nur die in Preußen geltende Kompensation vermißt er. (Das Nähere über die österreichische Einrichtung findet man am besten in dem belehrenden Aufsatz über „Die Reifeprüfung an den höheren Schulen Deutschlands und Oesterreichs" von dem Berliner Realgymnasialprofessor Morsch, Neue Jahrbücher für Pädagogik 1903, Heft 2—4.) Schulrat Smolle sieht also die Fehler, soweit sie vorhanden, offenbar fast ganz in der praktischen Ausführung, und er wies öfter auf den Vorsitzenden der Prüfungskommission (der Regel nach ist es einer der Landesschulinspektoren) als denjenigen hin, von dem es abhänge, ob verständig oder unverständig bei der Prüfung und der Reifeerklärung verfahren, ob das Examen zu einer Prüfung der Schule und der Lehrer statt zu einer der Abiturienten werde, ob es mehr eine Kenntnis- als eine Reifeprüfung sei. — In der auf das Referat folgenden Debatte erhob manchen Einwand der Direktor des Mariahilfer Staatsgymnasiums in Wien Dr. Thumser (derselbe, der sich durch seine Vorträge an den von ihm veranstalteten Elternabenden um das Verständnis des Hauses für die Aufgaben der Schule und um das Zusammenwirken beider in einsichts- und eindrucksvollster Weise bemüht hat, wie aus den 1901 und 1902 bei Deutike in Wien erfolgten Veröffentlichungen unter den Titeln „Erziehung und Unterricht" und „Schule und Haus" zu ersehen). Der Referent habe, meinte Thumser, so gesprochen, als ob die Kommission nur aus dem Vorsitzenden bestünde. Von den zu ihr gehörigen Lehrern hänge doch gleichfalls die Sache zum großen Teil ab, und insbesondere hätten sie nicht bloß das Recht, sondern die Pflicht, für die Examinierten einzutreten, wenn diese sich im Examen schlechter als im Lauf des Jahres zeigten. Die in Deutschland übliche Kompensation sei nicht zu empfehlen. Man müsse nicht Alles, was aus Deutschland komme, nachmachen: ein Schüler, der in einem Fach entschieden nicht genüge, könne diese Unkenntnis nicht durch gute Leistungen in anderen Gegenständen wettmachen. Wozu wir bemerken möchten, daß die Kompensationsbestimmungen in verschiedenen deutschen Staaten recht verschieden lauten. In Baden z. B. ist Kompensation und Reifeerklärung ausgeschlossen gegenüber ganz ungenügenden Leistungen im Deutschen oder Lateinischen oder Griechischen oder in der Mathematik und, wie uns scheint, mit vollkommenem Recht.[1])

Sektionen der Versammlung zähle ich nach den mir zugegangenen Berichten fünf. In der philologischen trug Professor Herzog-Nadautz „psychologische Bemerkungen zur Schullektüre" vor, besprach ferner Professor Müller-Teschen den „Wert der Sage für den Unterricht", Professor Schickinger-Linz „die Privatlektüre in den

1) Wir meinen, daß da, wo solche Schlußleistungen in einem dieser Hauptfächer vorliegen, der Examinand entweder ungerechtfertigterweise nach Oberprima versetzt oder durch fortgesetzten Unfleiß oder etwa auch einmal durch längere Krankheit auf diesen Kenntnisstand gekommen ist und daß es ihm in allen diesen Fällen gut tun wird, wenigstens noch ein Semester in der Schule zu verbleiben. Und manchem Leichtsinnigen wird durch solches Verfahren das Gewissen geschärft.

klassischen Sprachen", wobei die Ansicht ausgesprochen wurde, daß sowohl die Klassen-, als die Privatlektüre, wie sie gegenwärtig betrieben würden, in zu geringem Umfang Einblick in das antike Geistesleben gewährten, daß nicht sowohl die philologische Kenntnis einiger weniger Schriftsteller anzustreben sei, als die inhaltliche eines möglichst großen Schriftstellerkreises, wenn auch nur vermittelst Chrestomathie, eine Meinung, die allerdings in Deutschland — nach den jüngsten Verhandlungen über die griechische Lektüre zu schließen — sehr wenig Anklang gefunden haben würde und sicher auch in Wien auf Opposition gestoßen ist. Endlich wurde von Professor Ott aus Böhmisch-Leipa über die schriftlichen lateinischen und griechischen Arbeiten in der III. und IV. Klasse (= II. und O. III) gesprochen und betont, daß dieselben notwendig, aber nur dann nützlich seien, wenn die Aufgaben von dem Lehrer aus den jeweiligen grammatischen Bedürfnissen der Klasse unter Verwertung des erledigten Lesestoffes geschaffen würden, — womit aber der Referent hoffentlich nicht auch den Ausschluß des Gebrauchs von Uebungsbüchern für die sehr förderlichen mündlichen Exerzitien fordern wollte.

In der historisch-geographischen Sektion sprach „über die Stoffverteilung in Geographie und Geschichte an den Mittelschulen" Professor Mayer-Freistadt, sodann über „die Schreibung und Aussprache fremdsprachiger Eigennamen im Geschichtsunterricht" Professor Franz-Leipnik, der unter Anderem verlangte, daß griechische Namen nur in der griechischen Form geschrieben und ausgesprochen werden sollten.

In der physikalischen Sektion erläuterte Professor Rosenfeld-Teschen einen Universalapparat zur Elektrolyse von Flüssigkeiten. Darauf sprach Prof. Kleinpeter-Gmünden „über praktisch-naturwissenschaftlichen Unterricht". Damit die praktische Seite dieses Lehrgebiets mehr zur Geltung komme, wünscht er, daß auf den Universitäten ein für Lehramtspraktikanten der Physik obligatorischer Kurs unter Leitung eines Mechanikers eingerichtet werde. Professor Schilling-Wien legte einen „Plan für physikalische Schülerübungen" vor, die den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Mittelschulen vertiefen, übrigens zunächst fakultativ sein sollten. Endlich hielt auf Anregung dieser Sektion Major Joachim Steiner, Lehrer an der Theresianischen Militärakademie, einen nicht bloß von den Sektionsmitgliedern besuchten Vortrag über „Tonkunst und Musikwissenschaft", der durch Produktionen von Schülern des Konservatoriums erläutert wurde und die Unhaltbarkeit jener Theorien nachzuweisen unternahm, die sich in den Lehrbüchern der Physik betreffs absolut reingestimmter Tonleitern und Akkorde finden. Der Vortrag hatte auch philologisches Interesse, insofern versucht wurde, die Ueberlegenheit der griechischen Musiktheorie zu beweisen.

In der pädagogischen Sektion bot Professor Wotke-Wien Beiträge „zur Geschichte des höheren Unterrichtswesens und der Pädagogik in Oesterreich" und berichtete über die in dieser Richtung vorliegenden oder vorbereiteten Arbeiten. Professor Sobota-Baden schilderte die Entwicklung des Konviktwesens in Oesterreich seit 1[illegible] und legte einen Erziehungsplan für Anstalten dieser Art vor.

In der Sektion für Körperpflege und Schulhygiene wurde von Direktor Nemeny-Budapest ein Referat und von Professor Petak-Görz ein Korreferat über „die Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung" erstattet, woran sich eine überaus lebhafte Debatte knüpfte, die zu folgenden Beschlüssen führte: „Es ist eine harmonische Vereinigung von Turnen, Athletik und Jugendspiel anzustreben. Die Einrichtung von Turn- und Sportvereinen, sowie interscholare Wettbewerbe sind zu fördern. Körperliche Uebungen sind täglich vorzunehmen. Der Turnnote ist mehr Einfluß zu gewähren, die Turnlehrerbildung auf akademischer Grundlage zu reformieren und für alle Lehramtskandidaten obligat zu erklären [??]. Das Jugendspiel ist neben dem obligaten Turnen als integrierender Bestandteil der körperlichen Erziehung einzurichten und sein Betrieb zu gewährleisten. Der Lehrmittelbeitrag ist um den für die Jugendspiele nötigen Betrag zu erhöhen, die Remunerierung des Spielleiters durch den Staat zu leisten." Als Illustration zu diesen Erörterungen konnten eine Ausstellung von Geräten für Jugendspiele im Turnsaal des akade

mischen Gymnasiums und eine unter vielem Beifall verlaufende Vorführung von Jugendspielen gelten. —

Wie man auch über die mitgeteilten Meinungsäußerungen urteilen mag, jedenfalls wird man anerkennen, daß hier ein Programm bewältigt ist, dessen Erledigung nur dem hingebendsten Eifer für das Wohl der Schule und für die damit unauflöslich zusammenhängende Hebung des Lehrerstandes gelingen konnte; und zweifellos werden die Wiener Tage nach verschiedenen Richtungen nicht fruchtlos sein. Nicht minder als von den Vorträgen und Diskussionen aber gilt dies von der **Ausstellung neuerer Anschauungsmittel** für den Unterricht in den höheren Schulen, die in den Räumen des österreichischen Museums für Kunst und Industrie am Tage vor Beginn der Verhandlungen des Mittelschultages von dem Protektor der Veranstaltung, dem Minister von Hartel, eröffnet wurde. In dem Doppelheft I u. II des laufenden Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 85 ff. ist darüber ein vorläufiger Bericht von dem Herrn Universitätsbibliothekar Dr. Frankfurter gegeben worden, der sich weitere Mitteilungen vorbehalten hat. Heute wollen wir nur einen Teil der Eröffnungsrede zum Abdruck bringen.

„Gerne habe ich," führte der Minister aus, „das Protektorat über diese Ausstellung übernommen, bin ich doch selbst voll und ganz überzeugt, daß, wie unsere neuen Instruktionen für den Unterricht an Gymnasien und Realschulen immer wieder betonen, der moderne Unterricht mehr als je auf der Anschauung zu beruhen hat, im Gegensatz zu einer früheren Zeit, die sich aus Not oder Bequemlichkeit mit abstrakter Behandlung der Lehrstoffe zufrieden gab, die anstatt Auge und Seele Hand in Hand arbeiten zu lassen, den Geist einseitig belastete und mit leerem und oft halbverstandenem Gedächtnisstoff über Gebühr ermüdete. Wir Älteren erinnern uns noch, daß unser einziges Anschauungsmittel der Atlas, und welch' ärmlicher Atlas, war. Dann erhielten die naturwissenschaftlichen Lehrbücher einige Abbildungen, mehr Konturen als Bilder, ohne Detail und farblos, während heute diese Bilder an naturtreuer Wiedergabe kaum übertroffen werden zu können scheinen. Wie lange mußten die Geschichtsbücher bildlichen Schmuckes entbehren, die nunmehr mit den Porträts großer Männer geziert, und mit den Denkmälern der großen und kleinen Kunst ausgestattet, vergangene Zeiten und Kulturen im Geiste der Schüler lebendig werden lassen. Ja, selbst der Sprachunterricht, den man noch vor nicht langer Zeit als bloßen Wortunterricht bezeichnete, hat durch den wohltätigen Einschlag der realen Hilfsfächer eine mächtige Förderung und Bereicherung erfahren. Aber freilich ohne die bewunderungswürdigen Fortschritte der vervielfältigenden Kunst hätte sich der Unterricht dieser Mittel nicht zu erfreuen."

„Aber das Vorhandensein vieler Lehrmittel an einer Schule allein ist es nicht, worauf es ankommt; ebenso wichtig ist, daß von den Lehrmitteln ein richtiger und, wie ich gleich hinzufügen möchte, ein durch didaktische Erwägungen geleiteter Gebrauch gemacht werde. Die Darbietung reicherer Anschauungsmittel darf kein Anlaß zur Zerstreuung werden, indem die kostbare der Schule knapp zugemessene Zeit leicht unnütz verbraucht oder die Flatterhaftigkeit der Schüler gefördert wird. Sie darf nicht die Empfänglichkeit der Schüler abstumpfen oder durch Uebersättigung ermüden. Sie muß das Auge sehen lehren und zu gewissenhafter Beobachtung anleiten. Wenn aber das Dargebotene sorgfältig ausgewählt und alles ausgeschlossen wird, was den guten Geschmack verletzt, dann wird auch von selbst der ästhetische Sinn geweckt und befestigt werden."

„Wie so oft, ist das, was leicht erscheint, das schwerste, und so verlangt die richtige und wirksame Verwendung der Anschauungsmittel didaktische Erwägungen aller Art. Ich begrüße es daher, daß Sie mit der Ausstellung auch Vorträge verbinden, die gewissermaßen den Kommentar zu der mit Mühe und nur durch kollegiales Zusammenwirken möglich gewordenen Sammlung von Anschauungsmitteln bieten sollen."

„Das Ausland hat uns die Anerkennung nicht versagt, daß Oesterreich auf dem Gebiet der Anschauungsmittel schon seit längerer Zeit eine führende Stellung einnimmt."

Und daß diese Anerkennung vollberechtigt ist, hat sich uns wiederholt bei dem Besuch österreichischer Anstalten gezeigt, so jüngst bei dem des Wiener Franz-Josef-Gymnasiums, und an geistlichen Schulen keineswegs in geringerem Grade als an Staatsanstalten.

Ja, die Sammlungen an einigen der ersteren ragen infolge der zu Gebot stehenden Geldmittel oder der gemachten Schenkungen geradezu hervor. Wir denken an das Collegium Petrinum in Urfahr (gegenüber Linz) und an das Benediktinerstift Kremsmünster, das in dem sogenannten „mathematischen" Turm für den naturgeschichtlichen, physikalischen und den kunstgeschichtlichen Unterricht manche Schätze birgt, um die es Universitäten beneiden könnten. Uebrigens sind die Sammlungen von Anschauungsmitteln nicht das Einzige, wovon man im höheren Schulwesen Oesterreichs lernen kann. Die Vortrefflichkeit der „Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien Oesterreichs", die in zweiter Auflage 1900 erschienen sind, haben wir wiederholt (zuletzt im Jahrgang 1901, S. 213) betont, und daß diese Weisungen unter dem Regiment energischer Landesschulinspektoren treffliche Früchte tragen, haben wir an Anstalten Wiens, Oberösterreichs und Galiziens zu beobachten Gelegenheit gehabt.[1])

Ueber die XL. Versammlung des **Vereins rheinischer Schulmänner** am 14. April ist im vorigen Heft S. 114 ff. berichtet worden.

2. Die XIII. Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins.

Sie fand am 14. und 15. April zu Leipzig in den Räumen des Nikolaigymnasiums und unter der Leitung von dessen wohlbekanntem Rektor Kämmel statt.

Der sächsische Gymnasiallehrer-Verein hat gleichfalls die Gewohnheit neben der Vollversammlung in Sektionen zu verhandeln, und es fanden am 14. Nachmittags Vorträge und Diskussionen in vier Abteilungen, der für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte, der für neuere Sprachen, der für Mathematik und Physik und der für Religionsunterricht statt. So praktisch solche Aussprachen innerhalb eines kleineren Kreises von speziellen Fachmännern sind, so ist doch damit manchmal auch ein Uebelstand verbunden, der, daß man eines Vortrages in einer anderen Sektion, den man ebenfalls gern gehört hätte, verlustig geht. Alle für die erste Abteilung angekündigten hatten allgemeines Interesse: der durch zahlreiche Photographien illustrierte über den mykenischen Palast in Knosos von Oberlehrer Dr. Titel-Leipzig, der über die prinzipielle Stellung des humanistischen Gymnasiums zur Erläuterung gegenüber seinen Feinden und Freunden von Professor Dr. Föste-Zwickau und der über den Sport und die Schule von Oberlehrer Dr. Gasch-Leipzig.

Der erste schloß mit dem Ergebnis, die Ausgrabungen in Knosos hätten bewiesen, daß die „mykenische" Kultur, deren Mittelpunkt in Kreta zu suchen sein dürfte, im zweiten Jahrtausend v. Chr. in mehr als einer Hinsicht eine ganz ungeahnte Höhe erreicht habe.

Der zweite Vortrag besprach die Aufgabe des Gymnasiums als der Vorbereitungsanstalt für Universitätsstudien und entwickelte daraus die Forderungen, daß das für diese Schulen zu wählende Hauptgebiet des Unterrichts so schwer wie möglich sein müsse und daß die Ausbildung des Geistes durch dasselbe so zeitig wie möglich zu beginnen habe. Durch den Zusatz „wie möglich" werde die Rücksicht auf das leibliche und geistige Wohl des Schülers gewahrt. Auch für die Betriebsweise auf diesem Gebiet wird damit natürlich das Streben nach möglichster Erleichterung abgelehnt. Das Studium der klassischen Sprachen, das nun als das geeignetste für die Lösung der dem Gymnasium zufallenden Aufgabe erscheint, bringe dem Schüler reichen stofflichen und formalen Ertrag; der formale aber sei noch wichtiger als der stoffliche: denn der Satz der Nationalökonomie, daß die Kraft, Reichtümer zu erwerben, viel wertvoller sei, als der Reichtum selbst, gelte mutatis mutandis auch für den Unterricht. Jede weitere Beschränkung aber des altsprachlichen Unterrichts sei um des vom Gymnasium zu verfolgenden Zieles willen energisch ab-

1) Auch auf einige Schulen, welche nicht mehr unter der österreichischen Unterrichtsverwaltung stehen, haben, wenn wir uns nicht täuschen, jene Instruktionen Einfluß geübt. Wir meinen die evangelischen Gymnasien A. B. in Siebenbürgen, von denen drei (die zu Hermannstadt, Schäßburg und Kronstadt) kennen zu lernen, uns in diesem Frühjahr eine ebenso große pädagogische wie nationale Freude bereitet hat.

zulehnen und die Aufhebung der schon verfügten, wo möglich, rückgängig zu machen. Schließlich verglich der Vortragende drei deutsche Staaten hinsichtlich des Zustandes ihres Gymnasialunterrichts mit einander, an eine Gellertsche Fabel anknüpfend: alle vier Saiten auf seiner Gymnasialgeige habe noch Württemberg. „Heil ihm!" Der Sachse spiele auf drei Saiten. „In neuen Lagen weiß er das Schwerste vorzutragen." Der Preuße begnüge sich mit zwei Saiten. „Zwar spielt er auf zwei Saiten minder schön, allein er spielt mit Ruhm. Habeat sibi!"

Der Vortrag über Sport und Schule stellte den Vorteilen des Sports, der Bewegung in freier Luft, der Ausbildung zu Mut und Entschlossenheit, der Erziehung zur Enthaltsamkeit die Nachteile gegenüber, die den Sportübungen gemein sind, ihre Einseitigkeit, die Verletzung des Schönheitsgefühls, die Gefahren für das Herz unentwickelter Jünglinge, den internationalen Charakter des Sports. Der sportliche Betrieb stelle sich in offenen Gegensatz zu dem Betriebe des Turnens und der Spiele in unseren Schulen. Dort sollten Höchstleistungen einzelner Jünglinge oder einzelner Mannschaften erzielt werden, hier eine harmonische Durchbildung des ganzen Körpers, Erziehung zu allseitiger Gewandtheit, zu vaterländischer Gesinnung. Deshalb solle die Schule einen anstrengenden Betrieb einzelner Leibesübungen durch Schülersportvereine nicht dulden. Das Turnen aber solle möglichst ins Freie verlegt und die Spiele sollten dem Unterrichtsplane fest eingefügt werden. — Interessant ist der Gegensatz, in dem Gasch bezüglich der Sportsfrage zu den Wiener betreffenden Beschlüssen steht.

In der Abteilung für neuere Sprachen erörterte Professor Dr. P. Schmid-Grimma, welche Vorteile durch wohleingeübte Deklamation von Gedichten im französischen Unterricht erzielt werden könnten, und sprach Professor Dr. Knauer-Leipzig über das humanistische Gymnasium und die Vorbereitung zum akademischen Studium der neueren Sprachen. Unter den vom Referenten aufgestellten und von den Versammelten angenommenen Thesen macht uns die erste einen zu bescheidenen Eindruck: „Das sächsische humanistische Gymnasium darf nach wie vor erwarten, daß Neuphilologen aus ihm hervorgehen werden." Denn was bezüglich des juristischen Berufs von der preußischen Regierung erklärt ist, daß zur Vorbildung für ihn das humanistische Gymnasium die geeignetste Anstalt sei, das gilt nach unserer Überzeugung in noch höherem Maße betreffs des Studiums und Berufs der Neuphilologen: völlige Unkenntnis des Griechischen wird diese stets in wissenschaftlicher Tüchtigkeit hinter diejenigen stellen, welche die griechisch-lateinische Vorbildung durchgemacht haben. — Mit dem zweiten der angenommenen Leitsätze: „Die Freiheit der Methoden, wie sie die jetzige Unterrichtsordnung zuläßt, kann dabei fortbestehen", darf man durchaus einverstanden sein. Ebenso bin ich es bezüglich des letzten: „Für die Abschlußprüfung ist auf eine schriftliche Arbeit in französischer Sprache (Übersetzung oder event. Aufsatz) nicht zu verzichten"; ich bin es insbesondere nach den Erfahrungen, die ich als Anstaltsdirektor und Prüfungskommissär in Baden gemacht, seitdem hier die schriftliche französische Arbeit aus der Prüfung weggefallen ist. — Als dritte These hatte der Vortragende den Satz aufgestellt: „Eine Änderung des Lehrplanes, etwa durch Vermehrung der Stundenzahl im Französischen oder durch Verwandlung des fakultativen englischen Unterrichts in obligatorischen, ist, wenn sie auch besonders in ersterer Beziehung wünschenswert wäre, in Rücksicht auf das aufrecht zu erhaltende Gesamtziel des humanistischen Gymnasialunterrichts kaum zu erreichen und im Interesse friedlichen Einklangs unter den Fächern des Gymnasialunterrichts wenigstens nicht zu erkämpfen." Hiergegen erhob sich lebhafte Opposition, und es kam zur Annahme des Beschlusses, daß es dringend erwünscht wäre, wenn durch eine Abänderung des Lehrplanes für den französischen Unterricht der in Sachsen für die meisten Klassen bestehende Ansatz von zwei Stunden wöchentlich, wie an den hessischen Gymnasien, auf drei Stunden erhöht würde (in Sachsen und Württemberg hat das Französische wöchentlich in allen Klassen zusammengenommen 18 St., in Preußen und Baden 20, in Hessen 23, in Bayern 10).

In der mathematisch-physikalischen Abteilung sprach Professor Finsterbusch aus Zwickau über eine neue Methode, die Rauminhalte der Körper zu bestimmen, welche

von einer Fläche zweiten Grades und zwei parallelen Ebenen begrenzt werden, und hielt Dr. Trautscholdt von Leipzig einen Experimentalvortrag über elektrisierte Wasserstrahlen.

In der Sektion für Religionsunterricht endlich empfahl Professor Schlunk von Leipzig in einem Vortrag mit dem Titel „Allerhand Poetisches im Religionsunterricht", daß man das weite Reich der Poesie mit evangelischer Weitherzigkeit ausgiebig für die Besprechungen in diesen Stunden ausnützen möchte. —

Aus dem geschäftlichen Teil der Hauptversammlung am zweiten Tage ist von allgemeinerem Interesse, daß die auf einheitliche Zusammenfassung der Oberlehrer Deutschlands gerichteten Bestrebungen als berechtigt anerkannt wurden und der neue Vorstand ermächtigt wurde, mit den Vorständen der anderen Vereine höherer Lehrer Deutschlands deswegen Fühlung zu nehmen; daß aber die Frage der Verschmelzung des Vereins mit dem Sächsischen Realgymnasiallehrerverein negativ entschieden worden ist. Ferner erwähnte der zur Verlesung gelangte Jahresbericht rühmend die Monographie des Leipziger Privatdozenten Dr. Franz Eulenburg über die Oberlehrerfrage, die der Verfasser im Zusammenhange mit der ganzen sozialen Frage einer eingehenden wissenschaftlichen Untersuchung unterzogen hat, und ebenso das Vorrücken der wichtigen schulgeschichtlichen Arbeiten, welche die Historische Kommission des Vereins herzustellen übernommen hatte. Endlich kam durch den genannten Bericht zu unserer Kenntnis, daß im vergangenen Vereinsjahr unser hochverehrter Kollege Oberschulrat Dr. Wohlrab, der seit dem Bestehen des allgemeinen deutschen Gymnasialvereins zu dessen Vorstandsmitgliedern gehört, sein 25jähriges Rektorjubiläum gefeiert hat, zu dem wir ihm hier nachträglich die aufrichtigsten Wünsche darbringen, die zugleich Wünsche für die Erfolge unseres Vereins sind. —

Der öffentliche Teil der Versammlung, dem wir selbst beizuwohnen die Freude hatten, brachte zwei vorzügliche Vorträge. Professor Dr. Fleischer von Grimma gab Mitteilungen aus Briefen eines Leipziger Studenten in die Heimat von den Jahren 1819 bis 1824. Dieser Student war der Vater des Vortragenden, der nachmalige Professor der orientalischen Sprachen an der Leipziger Universität, der berühmte Arabist Heinrich Leberecht Fleischer, und seine Briefe schildern, teilweise in sehr humoristischer Weise, die damalige Stadt Leipzig und das Studentenleben jener Jahre, am Schluß das eigenartige Magisterexamen, die Magistercreation und den Magisterschmaus.

Sodann sprach Professor Dr. Schwabe von St. Afra über „das deutsche Gelehrtenschulwesen in ausländischer Beleuchtung". Es ist ein Thema, das derselbe schon in einem Aufsatz der neuen Jahrbücher für Pädagogik vom Jahr 1901 behandelt hat, wo er speziell über das bekannte Buch von James E. Russell und das des athenischen Professors Zangogiannis „Die Reorganisation der deutschen Gymnasien" berichtete. In dem Leipziger Vortrag lenkte Schwabe die Aufmerksamkeit der Versammelten auf die Beurteilung, welche das höhere Schulwesen Deutschlands neuerdings in Frankreich und bei Amerikanern und Engländern gefunden hat. Daß man aus solchen Urteilen manches lernen kann, ist zweifellos, noch mehr freilich — und darauf lief der Vortrag hinaus — aus autoptischer Kenntnisnahme außerdeutschen Schulwesens, ein Satz, zu dessen Bestätigung der Schreiber dieser Zeilen dadurch glauben möchte ein besonderes Recht erworben zu haben, daß er sich seit Jahren bemüht, das fremde Unterrichtswesen durch Besuch ausländischer Schulen genauer kennen zu lernen. Man kennt ja schon lange die Lehrpläne und sonstigen Schulreglements in den Kulturstaaten Europas; aber zwischen den amtlichen Vorschriften und der Praxis ist wohl überall — und man darf bisweilen sagen: Gott sei Dank! — ein Unterschied. Jedenfalls erhält man erst aus der Beobachtung des Schulbetriebes, der Eigenart der Schüler und der Lehrer eines Landes eine klare, lebendige Anschauung von dem dortigen Stande des Unterrichts und der Erziehung. So unterschreiben wir denn ganz den Wunsch, mit dem Schwabe schloß, daß doch öfter von deutschen Regierungen geeigneten Persönlichkeiten Zeit und Mittel zu pädagogischen Studienreisen bewilligt werden möchten. Die Entsandten werden sicher in Österreich, der Schweiz, Frankreich und England, aber auch in den skandinavischen Reichen, den nordamerikanischen Staaten, in Italien und Griechenland nicht wenig lernen.

Nachahmenswertes und Warnendes. Zunächst aber wünschen wir, daß die treffenden Bemerkungen Schwabes vollständig dem Druck übergeben werden möchten, am besten in einer Zeitung oder Zeitschrift, die auch Nichtpädagogen zu Gesicht kommt. —

Wie wir aus Erfahrung von früheren Versammlungen des sächsischen Gymnasiallehrervereins wissen, ist dort neben dem Ernst auch reichlich der Humor vertreten, in Tischreden und gedruckten Liedern, mit deren Absingen dann die Tischgenossen ihre Schmerzen und Freuden, ihre Besorgnisse und Hoffnungen bekennen. Diesmal war aber die Zahl der fratres in Apolline oder doch ihrer Leistungen noch größer als ich sie je erlebt, und mit Recht toastete Oberschulrat Peter von Meißen am Abend des ersten Tages auf die „Leipziger Lerchen." Zuerst galt's der „Lindenstadt". „Dort wo die Pleiße ihre goldnen Wellen Am Scherbelberg in sanfter Windung zieht, Wo Großstadtluft läßt stolz den Busen schwellen" u. s. w. „Dort, wo das reinste Deutsch noch immer tönet, Wie schon zu Gottscheds längst entschwundener Zeit" Oder auf Lateinisch: Platea Tauchnitii, Villis decorata, Et sedes iudicii Supremi Germanici, Apice ornata, Signum Beethovenii Clarum et decorum. Zugleich mit Spitzen gegen Dresden, die wohl auch sonst in Leipzig nicht fehlen. „Es strahlet das Licht deiner Väter Im Stadtverordnetenheer Aus tiefen und sinnigen Reden: Mein Dresden, was willst du noch mehr? Sie zieren dich stets mit dem Neusten, Dein Beutel wird, scheints, nimmer leer, Du hast ja den Beutler zum Haupte: Mein Dresden, w. w. d. n. m.? Jetzt brauchst du für deine Söhne Den Nürnberger Trichter nicht mehr, Du hast das Reformgymnasium: M. Dr. w. d. n. m.?" Und auch diese Geschichte in der Sprache Latiums, zum Ruhm des Nikolaigymnasiums und seines Rektors: Quisnam nos eripuit E periclo mortis? Nicolaus personatus, Propugnator approbatus, Rector stilo fortis, Pectine qui ferreo Carpit prave dicta: „Cruminari, Cruminari! Noli intempestive fari, Imminet vindicta". Und illustriert durch ein Analogon im Norden, durch „eine reform-idable Geschichte". „Selbst im Hinterpommerland, Wo sich das Bedürfnis fand Nach 'ner höheren Schule, Ging ein Streiten riesengroß Um den besten Modus los, Droben fern in Thule." Der Standes-Zukunftstraum aber eines sächsischen Gymnasiallehrers zeigt nicht bloß Geldrollen, sondern auch Titel und Sterne. „Heil also dem, der heut noch nicht geboren Und klüglich einst Philologie studiert. Probanden giebts nicht, gleich sind's Professoren, Was jetzt nur Greisen noch passiert. Und wer gedient hat zehn Jahre dem Staat, Wird dann sofort Oberstudienrat." „Und welch reicher Ordenssegen Rieselt nieder zu Neujahr Auf das Knopfloch der Kollegen, Wo bisher noch nichts da war. Jedem Rektor hängt zum Hals Ein Komtur raus jedenfalls." Endlich die gute Zuversicht für die allen am Herzen liegende Sache. „Allein sie kriegen uns nicht klein, Wie sie auf uns auch stechen, Noch ging zu End' uns nicht 's Latein, Und deutsch können wir auch sprechen. Und sind sie widerhaarig auch, Wir kämmeln sie nach deutschem Brauch. Nicht Griechen- oder Römertum woll'n künstlich wir gestalten, Deutsch ist und bleibt's Gymnasium, Wo deutsche Männer walten. Die alte Schale längst ist fern, Geblieben aber ist der Kern, Und den laßt fest uns halten."

Ueber den vierten **altphilologischen Ferienkurs in Bonn** vom 15. bis 17. April ist oben vom Kollegen Schönemann berichtet worden.

---

3. Die XXII. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins.

Sie fand am 17. und 18. April in München statt. Sektionssitzungen pflegt dieser Verein bei seinen Versammlungen nicht abzuhalten. Am Nachmittag des ersten Tages und am frühen Vormittag des zweiten werden in nichtöffentlichen Sitzungen geschäftliche Angelegenheiten erledigt. Dann folgen öffentliche Sitzungen mit Vorträgen und Debatten. Alle diesjährigen Verhandlungen liegen nun bereits gedruckt vor in dem „Bericht über die XXII. G.-V." mit Ausnahme des unten näher bezeichneten Vortrags über Leukas-Ithaka, der im V. und VI. Heft des laufenden Jahrgangs der Blätter für das bayerische Gymnasial-Schulwesen in erweiterter Form abgedruckt ist, und beide Veröffentlichungen kann Jedermann von der

J. Lindauer'schen Buchhandlung in München, Kaulfingerstraße 29, beziehen. Die erstere bietet viel Interessantes in Bezug auf Standes- und auf Unterrichtsfragen, die letztere behandelt in anregender und eindringender Weise ein wissenschaftliches Problem, dessen Lösung auch für die Schule nicht ohne Bedeutung ist.

Der 26 Seiten umfassende Bericht des Vereinsvorstandes, Gymnasialprofessors Dr. Gebhard, über die Gestaltung der Angelegenheiten des Vereins, des bayerischen Gymnasiallehrerstandes und der dortigen humanistischen Schulen während des letzten Biennums zeigt, in wie musterhafter Weise der langjährige erste Vorsitzende die verschiedensten den Verein angehenden Fragen beherrscht, wie er bei seinen Darlegungen und Forderungen überall den festen Boden umfassender Erfahrung und Erkundigung unter seinen Füßen hat. Jeder, dem das bayerische Gymnasialwesen am Herzen liegt (das Wichtigkeit in der Tat nicht bloß für Bayern hat), muß aufrichtig bedauern, daß Gebhard sich endgiltig entschlossen hat, nunmehr sein Vereinsamt niederzulegen, und wird einen Trost nur darin finden, daß er weiterhin doch Mitglied des Ausschusses bleibt und daß sein Nachfolger, Professor Brand vom Ludwigsgymnasium in München, ein Mann ist, der sich als stellvertretender Vorsitzender bereits in vollstem Maße das Vertrauen seiner Kollegen erworben hat. Wie hoch man Gebhard schätzt, hat sich bei der diesjährigen Versammlung mehr als einmal kundgetan, so in der Strophe des heurigen Gaudeamus des Vereins, die am Abend des ersten Tages von Allen stehend gesungen wurde: Vivat Gebhard optimus Singularis praeses, Qui audacter nostras res Protegit et nostras spes Alit numquam deses. —

Aus den Verhandlungen der ersten nichtöffentlichen Sitzung ist Folgendes von allgemeinerem Interesse.

Der Ausschuß des Vereins hat zu der Frage des Oberlehrertages einstimmig in folgendem Sinne Stellung genommen: „Die Standesinteressen erfordern in den einzelnen Staaten eine individuelle Vertretung; der seit einer Reihe von Jahren bestehende Schriftenaustausch, welcher sich jetzt auf alle deutschen Vereine erstreckt, genügt als Kommunikationsmittel in dieser Richtung voraussichtlich noch auf längere Zeit. Für die Schulinteressen sind die Fachversammlungen vorhanden. Immerhin wäre es der Erwägung wert, ob nicht von Zeit zu Zeit eine Delegiertenkonferenz sämtlicher Vereine zusammentreten könnte, um gemeinsame Richtpunkte für die Vertretung der Standesinteressen nach einem fixierten Programm zu vereinbaren".

Eine Haftpflichtversicherung ist von dem Verein trotz dem Anraten der betreffenden Versicherungsgesellschaften noch nicht eingeleitet. Eine Anfrage im Königl. Bayerischen Staatsministerium wurde dahin beantwortet, daß die Sache nicht bedrohlich sei: es habe sich seit mindestens 20 Jahren kein Fall ereignet, in dem ein Lehrer an einem Gymnasium zu Schadenersatz herangezogen wäre. —

Der in der öffentlichen Sitzung gehaltene Vortrag des Professors Flierle vom Maxgymnasium in München über „Ziele und Aufgaben des heutigen Gymnasiums", der lebhaften Beifall in der Versammlung und in den Berichten der Presse fand, verfolgte denselben Zweck, wie der in Leipzig von Professor Föste gehaltene, festzustellen, was die humanistische Schule als Vorbereitungsstätte für akademische Studien zu leisten habe, und gelangte großenteils auch zu denselben Ergebnissen. Sicher würde gleich lebhaft auch der sächsische Kollege beigestimmt haben, als der bayerische Amtsgenosse erklärte, daß es dem Gymnasium durchaus nicht auf die möglichste Erleichterung seiner Schüler ankommen dürfe, daß es sein spezifisches Ziel nur durch intensive Anstrengung der geistigen Kräfte erreichen könne, als Professor Flierle den ungleich höheren Wert des Könnens gegenüber dem Wissen hervorhob, als er ausführte, wie niemals die Lektüre von Übersetzungen ein Ersatz für das auf Grund der erworbenen Sprachkenntnisse erarbeitete Verständnis der Urschriften sein könne, als er die Bedeutung betonte, welche eine mit den Quellen unserer Kultur vertraute geschichtliche Bildung für alle Vertreter der höheren Berufsarten habe, und wohl auch, als er sich zu der Alternative bekannte: „entweder das deutsch-griechische Gymnasium oder eine Schule, die auf den klassischen Unterricht überhaupt verzichtet".

Entschieden nicht zugestimmt aber hätte Professor Föste, wenn er den Vorschlag vernommen haben würde, das Latein an den bayerischen Gymnasien um ⅛ seiner Stunden zu verkürzen, ein Vorschlag, der ja auch in der Münchener Versammlung nicht unwidersprochen blieb und mit Recht. Denn, wenngleich zugegeben werden muß, daß die griechische Literatur hoch über der römischen auch bezüglich ihres pädagogischen Wertes steht und daher in einigen deutschen Staaten sehr wohl der Gedanke auftreten konnte, ob nicht der lateinische Unterricht dem griechischen ein paar Stunden abgeben sollte,[1]) so erscheint uns, wie Anderen, doch eine wesentliche Verminderung der Stundenzahl für das Latein in Bayern, wo es über weniger Zeit als irgendwo sonst in Deutschland verfügt, ohne wesentliche Schädigung, und zwar nicht bloß des lateinischen Unterrichts, unausführbar, und am wenigsten würde unseres Erachtens über solche Verkürzung die Beschränkung der Übungen im Lateinschreiben beruhigen können, da durch reichliche und sehr trübe Erfahrung feststeht, wie sehr von dem Maß der in der Anwendung des Lateinischen erlangten Fertigkeit der Grad von Sicherheit und Schnelligkeit im Verständnis der lateinischen Autoren abhängt.[2]) Übrigens soll nach Professor Flierles Meinung das Latein nicht bloß an das Griechische Stunden abgeben, je eine in 2 Klassen, sondern auch an das Deutsche, Französische, die Geographie und Naturkunde, und er hat mit einem Teil der Mehrforderungen für diese Fächer und für den Zeichenunterricht nach unserer Überzeugung recht.[3]) Doch empfiehlt, denken wir, die Vergleichung des bayerischen Gymnasiallehrplans mit denen der übrigen deutschen Staaten die Hilfe von anderer Seite zu holen, von Vermehrung der wöchentl. Gesamtstundenzahlen für die einzelnen Klassen. Jedenfalls wäre die Besorgnis, die Schüler damit zu überbürden, unbegründet. Wir haben wiederholt Gelegenheit gehabt, hintereinander Schüler der oberen Klassen in württembergischen Gymnasien (die den oberen Stufen bis zu 31, ja 32 wöchentlichen wissenschaftlichen Stunden zumuten) und in bayerischen Gymnasien (wo die höchste Zahl der allgemeinverbindlichen wissenschaftlichen Stunden 27 in der Woche ist) zu beobachten, und wir haben niemals bemerkt, daß die württembergischen Jünglinge den baye-

---

1) Der Gedanke ist in dem neuesten preußischen Gymnasiallehrplane so weit verwirklicht worden, daß eine zeitweilige Vertauschung der Stundenzahlen zwischen den beiden klassischen Sprachen in den drei obersten Jahreskursen stattfinden darf, und er wird in Baden nach einem Beschluß der letzten Direktorenkonferenz wohl in der Weise realisiert werden, daß es den Lehrerkollegien überlassen bleibt, ob sie den beiden Primen 7 Stunden Griechisch und 6 Stunden Latein statt 7 Latein und 6 Griechisch zuweisen wollen.

2) Sollte nicht, was man in Preußen erlebt hat, die schweren Klagen über die Erfolge des Lateinunterrichts seit seiner Verkürzung 1892 und die Rückkehr zu einer wesentlich größeren Stundenzahl für denselben 1901 vor einer Verminderung der lateinischen Lektionen, wie sie der Vortragende vorschlug, dringend warnen? Ueber die Bedeutung der lateinischen Uebungen für die Lektüre, einen auch auf der Berliner Junikonferenz in überzeugender Weise erörterten Punkt, ist bei Besprechung der neuen preußischen Lehrpläne in Heft II des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 81 ff. gehandelt worden.

3) Am auffälligsten ist das Zurückstehen der bayerischen Gymnasien gegenüber denen in den anderen Staaten Deutschlands bezüglich der Zahl der französischen Unterrichtsstunden. Den 23 in Hessen, den 20 in Preußen und Baden, den 18 in Sachsen und Württemberg stehen 10 in Bayern (in U. und O. II je 3, in U. und O. I je 2) gegenüber. Es verdient aber bemerkt zu werden, daß die Leistungen in diesem Fach an den bayerischen Anstalten unter dem, was an den anderen erreicht wird, keineswegs in dem Maße stehen, wie man nach diesen Zahlen erwarten sollte. Während man anderwärts als Examenleistung der Gymnasialabiturienten eine schriftliche Uebersetzung ins Französische unzweckmäßigerweise fallen ließ, hielt man sie in Bayern fest (eine Probe der durch die Oberschulbehörde in dieser Richtung gestellten Aufgaben habe ich im Jahrgang 1898 dieser Zeitschrift S. 12 abdrucken lassen). Nur der Umfang der Lektüre ist natürlich ein geringerer. Fragt man aber, wie es sich erklärt, daß an den bayerischen Gymnasien nicht etwa nur die Hälfte von dem an den preußischen Erreichten geleistet wird, so ist nach meiner Ansicht ein wesentlicher Grund der Umstand, daß an den ersteren das Französische mit Schülern begonnen wird, die nicht bloß die Elemente des Lateins, sondern auch die des Griechischen bewältigt haben, und bestärkt werde ich in dieser meiner Ueberzeugung durch das, was ich an dem Züricher Gymnasium bei der Reihenfolge Latein, Griechisch, Französisch zu beobachten Gelegenheit gehabt habe.

rischen an körperlicher und geistiger Frische nachstanden. Auch möchten wir daran erinnern, daß man sich in Preußen 1901 veranlaßt gesehen hat, die Zahl der wissenschaftlichen wöchentlichen Pflichtstunden für die Gymnasien im ganzen wieder um 7 zu erhöhen, infolge dessen jetzt dort die Gesamtsumme dieser Lektionen in den verschiedenen Gymnasialklassen um 27 die Summe der in den bayerischen Anstalten zugelassenen Stunden dieser Art übertrifft, und daß diese Vermehrung der Lektionenzahl außer anderen im preußischen Abgeordnetenhaus ein Mediziner beistimmte, der in dieser Angelegenheit als besonders kompetent erscheinen muß. Auch daran mag erinnert werden, daß derjenige Staat, dessen Gymnasien im Ganzen die höchste Zahl von wöchentlichen obligatorischen Stunden haben, der hessische, ganz besondere Aufmerksamkeit der Frage gewidmet hat, welches Maß von Lehrstunden und von häuslicher Arbeit den Schülern zugemutet werden dürfe. Man liest in dem Rechenschaftsbericht des Professor Gebhard, daß die bayer. Lehrerschaft im Interesse des Unterrichts dringend wünsche, es möchte zwischen der ersten und zweiten Nachmittagsstunde eine kurze Erholungspause, die früher bestand, aber unter dem Landmannschen Ministerium beseitigt wurde, wieder eingeführt werden; und in der Tat dürfte wohl jetzt in keinem anderen deutschen Staate verboten sein, den Schülern 5 - 10 Minuten Erholung zwischen zwei Nachmittagsstunden zu gewähren. Ist aber nun nicht, fragen wir uns, ein Kontrast zwischen solchem Verbot und dem Festhalten einer ganz ausnahmsweise geringen Gesamtstundenzahl?[1])

Der große Beifall, der dem Vortrag des Professor Flierle zuteil ward, galt übrigens abgesehen von den zuerst angeführten durchaus beifallswerten Erörterungen der frischen, freimütigen Weise, mit der er die verschiedensten Punkte der Erziehung und des Unterrichts entgegen ungerechtfertigtem Brauch und einengender Schablone behandelte. —

Es folgte nach einer Debatte, die sich wohl mit Rücksicht auf das noch zu Absolvierende in engeren Grenzen hielt, der Vortrag von Professor Drechsler aus Würzburg über „die philosophische Propädeutik an dem bayerischen Gymnasium", also über ein Lehrfach, das in Bayern mehr als anderswo in Deutschland wechselndem Geschick unterworfen gewesen ist, zwischen Hypertrophie (je 4 wöchentlichen Stunden in beiden Sekunden und Primen) und völliger Streichung geschwankt hat und dessen Wiederbelebung auf den deutschen höheren Schulen jetzt ein auf Versammlungen und in Zeitschriften vielbesprochenes Thema ist. Der Vortragende meint, daß man sich in den philosophischen Belehrungen durchaus „auf die wichtigsten Denkformen der formalen Logik und die einfachsten Grundsätze der empirischen Psychologie beschränken solle, und daß der möglichst eng bemessene Stoff, auf die drei oberen Klassen verteilt, den ganzen Unterricht in den wissenschaftlichen Fächern zu durchdringen habe, daß aber besonders beim deutschen Unterricht die betreffenden Abschnitte

1) Davon, daß die Zahl der Unterrichtsstunden an den bayerischen Gymnasien vermehrt werden könnte und sollte, ist auch Professor von Schanz überzeugt, wie aus der Festrede hervorgeht, die er als Rektor der Würzburger Universität im Mai 1902 über „Die neue Universität und die neue Mittelschule" gehalten hat und die in mehr als einer Hinsicht auch außerhalb Bayerns beachtet zu werden verdient. In dem Stundenplan, den Sch für die dortigen Gymnasien in der Anm. 73 zu der (bei H. Stürtz in Würzburg gedruckten) Ansprache vorschlägt, steigt er von der jetzt geltenden Zahl verbindlicher Stunden (es sind abgesehen vom Turnen 228) bis zu 247, wovon allerdings 12 auf die Einführung eines obligatorischen zweistündigen Unterrichts im Freihandzeichnen in die Klassen Untertertia bis Oberprima fallen. Im Uebrigen verlangt Sch. 2 Stunden Französisch mehr, die der bisher vom Französischen noch freien Obertertia zugeteilt werden sollen (das Griechische soll, wie bisher, in Unter III beginnen), ferner je zwei obligatorische englische Stunden in U. II, I und O. I, 2 Stunden chemischen Unterrichts in O. I neben den 4 Stunden, in die sich in dieser Klasse Mathematik und Physik teilen müssen, und je 1 Stunde Erdkunde in den bis jetzt mit geographischen Stunden nicht bedachten beiden Sekunden (neben den 2 der Geschichte gewidmeten Stunden). Sind unter diesen Forderungen schon einige, denen wir nicht beizupflichten vermögen, so können wir noch weniger zustimmen, wenn auch Schanz den Lateinunterricht, allerdings nur 2 Stunden, und den Geschichtsunterricht 1 Stunde nehmen will, so daß der erstere in O. III auf 7, in O. I auf 5, der geschichtliche in O. III auf 1 Stunde beschränkt würde. Vgl. übrigens zu den mitgeteilten Vorschlägen die Besprechung von P. Cauer in den Preuß. Jahrb. Bd. CX, Heft 2 und von Müller-Blankenburg in der Berliner philol. Wochenschrift 1902, Nr. 48.

heuristisch-dialektisch und doch übersichtlich und geordnet entwickelt und womöglich allen Schülern zum Verständnis gebracht werden sollen, so daß ein jeder derselben gewissermaßen einen eisernen Bestand philosophischer Vorkenntnisse besitzt". Hierauf wurde dargelegt, welche logische und psychologische Lehren jedenfalls behandelt werden müßten. Eine Vermehrung der Lehrstunden scheint Hrn. Professor Drechsler zur Ausführung seiner Vorschläge nur in O. II nötig, wo der deutsche Unterricht 3 statt 2 Stunden erhalten sollte (in U. I hat derselbe an den bayerischen Gymnasien 3, in O. I 4 Stunden).

In der Diskussion hierüber wurde der (übrigens von dem Vortragenden nicht vertretene) Gedanke an eigene Lehrstunden für die philosophische Propädeutik abgewiesen. Weitere Erörterungen der wichtigen Angelegenheit werden hoffentlich auf der Haller Versammlung unseres Vereins stattfinden und dann in unserer Zeitschrift zur Mitteilung gelangen, wie die Äußerungen des verstorbenen Rektor Bender und des Professor Nicklas auf der Bamberger Jahresversammlung (Jahrg. 1894 S. 59 und 77). Wir selbst haben uns im Jahrgang 1895, S. 131 ff. und 1901, S. 241 ff. erlaubt unsere Meinung über Sein oder Nichtsein des Lehrfachs und seine Behandlung zu äußern. —

Am Nachmittag des 18. April folgte noch der ungemein anregende Vortrag des Gymnasiallehrers Dr. Reissinger über die neueste Streitfrage der altgriechischen Topographie „Leukas, das homerische Ithaka", gehalten nicht bloß auf Grund der Auseinandersetzung W. Dörpfelds in den Mélanges Perrot 1903 S. 79 ff.; Reissinger ist selbst auf Leukas gewesen und hat aus dem Munde unseres bahnbrechenden Landsmannes die Gründe für seine Ansicht vernommen. Wir können hier nicht näher auf die Argumentation für die Identifizierung von Santa Maura mit dem Vaterland des Odysseus eingehen und verweisen auf den durch viele Zusätze und eine Karte von Professor Partsch bereicherten Abdruck des Vortrages im genannten Heft der bayerischen Blätter für das Gymnasialwesen, fügen nur noch hinzu, daß die Zuhörer nicht weniger durch die opponierenden Auseinandersetzungen des Geheimrats v. Christ, als durch die Worte des Vortragenden gefesselt wurden. Der verehrte Altmeister der bayerischen Philologen betonte besonders, daß es nicht gerechtfertigt sei, eine Übereinstimmung im Einzelnen zwischen den Worten des Dichters und den Lokalitäten finden zu wollen: solchem Bemühen müsse der Satz des Eratosthenes entgegengehalten werden, daß der Dichter nicht bestrebt sei historische Wahrheit zu geben; sein Streben sei nur dahin gerichtet, mit phantasievollen Erzählungen zu unterhalten. Die Lebhaftigkeit, mit der der 72jährige dies ausführte, war zugleich als Zeichen seiner jugendlichen Frische eine Freude für alle Anwesenden. —

Wer einmal einen der Erholung gewidmeten Abend im Kreise der bayerischen Vereinsgenossen erlebt hat, weiß, wie mannigfaltige Genüsse der Kunst und des Humors dort geboten werden. Wir müssen gestehen, nie bei Gymnasiallehrerversammlungen so ausgezeichnete Klavier- und Gesangvorträge gehört zu haben, wie an den Abenden des 17. und 18. April, und selten so viel gelacht zu haben, wie bei den heurigen dichterischen Leistungen des Humoristen κατ' ἐξοχήν im bayerischen Verein, des Herrn Professor Menrad. Es war diesmal eine vor und eine erst nach Mitternacht stattfindende Produktion. Die letztere leitete er damit ein, wie mit Recht jetzt behauptet werde, daß die deutschen Übersetzungen antiker Dichterwerke uns den Dichter ungleich näher brächten und viel mehr Genuß bereiteten, als die Originale: noch gesteigert aber werde diese Wirkung zweifellos durch eine Übertragung in deutsche Dialekte. Und nun folgte die kongeniale Übersetzung einer scherzhaften Szene der Odyssee ins Oberbayerische mit treffender Wiedergabe auch der Namen: Boldl für Apollo, Venusserl, Hebiescht für den Gott der Schmiede u. s. w. Die vormitternächtliche Produktion aber war der Vortrag eines „Carmen laudatorium oder Lobliedlein auf die ehr-, lehr-, wehr- und wahrhaftige Ars scholaris oder Schulmeisterkunst, allen denen ludimagistris latinis derer Gymnasien gewidmet, insonderheit solchen, welche schon etliche Jahrzehnte selbiges Lehrfach aus dem ff ver- und ausgestanden haben, verfertigt von Hans Sachs redivivus". Wir werden nicht verfehlen, ein anderes Mal diese herzerquickende Dichtung, von der uns der Verfasser liebenswürdigerweise eine Kopie überließ, zum Abdruck zu bringen.

Nicht unerwähnt aber dürfen wir schließlich die Worte lassen, die am Vormittag des zweiten Tages zu den Versammelten der gegenwärtige bayerische Staatsminister für Kirchen- und Schulangelegenheiten Dr von Wehner sprach, der erst vor Kurzem dies Amt angetreten, aber seit vielen Jahren als Rat dem genannten Ministerium angehört hat, und die, welche wir am Abend von dem Spezialreferenten über das höhere Schulwesen in Bayern, Ministerialrat Schätz, einem regelmäßigen Besucher der Versammlungen des Gymnasiallehrervereins, hörten. Aus beiden Ansprachen leuchtete das warme Interesse hervor, das die Genannten gleicherweise für die Wahrung der humanistischen Schulstudien wie für die Hebung des Standes der Gymnasiallehrer hegen und das sie nicht bloß durch Worte, sondern durch Werke kundgetan haben. Wenn Herr Schätz unter lauter Zustimmung der Anwesenden Bayern einen sicheren Hort des Humanismus nannte, so wird dieses Faktum ebenso der Festigkeit der Unterrichtsverwaltung, wie dem begeisterten Eifer der humanistischen Lehrer Bayerns verdankt.

6. Die XVIII. Hauptversammlung der akademisch gebildeten Lehrer im Großherzogtum Hessen.

Über sie hat Professor Heddäus vom Darmstädter Realgymnasium in Nr. 5 des laufenden Jahrgangs der Südwestdeutschen Schulblätter berichtet. Die Versammlung fand in Gießen an den gleichen Tagen, wie die Münchener, statt, und telegraphische Begrüßungen wurden zwischen beiden ausgetauscht. Bemerkenswert war die große Zahl der Amtsgenossen, die aus anderen Staaten Deutschlands erschienen waren und „gleichsam einen kleinen deutschen Oberlehrertag bildeten". Der Bericht über das abgelaufene Vereinsjahr, den der Vorsitzende, Oberlehrer Block von Gießen, erstattete, betraf zumeist Standesangelegenheiten und schloß mit Worten, welche den idealen Zweck der in dieser Richtung liegenden Bestrebungen charakterisierte. Wenn dabei auch der jüngst erschienenen Sammlung der Gesetze für das hessische höhere Schulwesen[1]) dankbar gedacht wurde, so möchten wir uns diesem Dank in demselben Sinne anschließen, in dem wir im IV. Heft des vorigen Jahrgangs S. 229 die entsprechende Anhaltische Sammlung bewillkommnet haben, zumal die hessischen Einrichtungen viel Eigenartiges haben. Auch der Erklärung gedachte der Vorsitzende, die Ministerialrat Dr. Eisenhuth bei den Darmstädter Kammerverhandlungen in diesem Frühjahr abgegeben hat, daß die Absicht bestehe, ein Reformgymnasium und unter günstigen Umständen an demselben Ort ein Reformrealgymnasium zu errichten.[2]) An das Referat des Oberlehrer Block schlossen sich zwei Vorträge. Professor Dr. Strack vom Gießener Realgymnasium sprach über „Aufgaben und Bedeutung der Volkskunde" und zeigte, wie diese Forschungen besondere Bedeutung auch für die Schule und ihre Lehrer haben. Der zweite Vortrag, den Oberlehrer Roller von der Oberrealschule in Darmstadt hielt,

1) Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. Gesetze, Verordnungen und Verfügungen. Herausgegeben von L. Rodnagel, Geh. Oberschulrat. Gießen 1903. Verlag von Emil Roth. 328 S., Preis 6 Mk., geb. 7.50

2) eine Erklärung, die den Professor Dr. Hugo Müller vom Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt veranlaßt hat, in der Darmstädter Zeitung vom 21. und 22. April. Nr. 184 und 186 zur Aufklärung weiterer Kreise eine Darstellung des Wesens und der Verbreitung der Reformschulen zu geben. Der Verfasser lehnt eine allgemeine Einführung des Reformgymnasiums entschieden ab und würde es auch lebhaft beklagen, wenn die preußische Unterrichtsverwaltung planmäßig den lateinlosen Unterbau allmählich allgemein durchzuführen beabsichtigte. Er betrachtet durchaus das überlieferte Gymnasium als die bessere Gestaltung gegenüber dem Reformgymnasium. Aber er meint, daß es aus praktischen Gründen, zu Nutz und Frommen der kleineren Städte und des platten Landes zweckmäßig sei, das letztere in gewissem Umfang neben dem ersteren zuzulassen. Zugleich erwartet er Gutes von dem Wettbewerb zwischen alten und neuen Anstalten auf dem Gebiet des klassischen Unterrichts, für den er mit schöner Wärme eintritt. In welchem Umfang etwa zur Befriedigung gewisser praktischer Bedürfnisse der lateinlose Unterbau hier und da zuzulassen sei, hat P. Cauer im vorigen Heft S. 109 ff. erörtert; daß das Urteil über den didaktischen Wert der Neuerung nach den Kasseler Aussprachen weit entfernt ist sich günstiger gestalten zu können, ist oben S. 187 ff. gezeigt.

hatte zum Thema „Kurzsichtigkeit und Schulbücherdruck“ und bezeichnete als Ergebnis der Untersuchungen, welche der Vortragende unter Benutzung eines vom Breslauer Professor Hermann Cohn erfundenen Apparats in Darmstädter höheren und niederen Schulen mit den Schulbüchern vorgenommen hatte, daß an 58% dieser den Anforderungen der Augenhygiene nicht entsprachen. (Vgl. jetzt die eingehendste und sachkundigste Behandlung dieser Angelegenheit in der Schrift von Cohn und Rob. Rübencamp: „Wie sollen Bücher und Zeitungen gedruckt werden?“ Braunschweig bei Vieweg 1903. 112 S. 2 Mk.)

7. Der Dresdener kunstgeschichtliche Ferienkursus.

Über diesen Kurs, der vom 14.—18. April dauerte und an dem 24 Lehrer (darunter 18 Sachsen) teilnahmen, hat eingehend Oberlehrer Dr. Rudolf Becker vom Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt ebenfalls in Nr. 5 der Südwestdeutschen Schulblätter referiert. Wir müssen uns hier begnügen, die Titel der zahlreichen Vorträge und sonstigen Belehrungen mitzuteilen, die den Teilnehmern geboten wurden und deren Wert durch die Vortragenden verbürgt ist.

Geh. Hofrat Treu: „Kunst und Schule, Altertum und Gegenwart“ und „über Olympia“. Professor Hermann: „Übersicht über die Kultur und Kunst der mykenischen Epoche“. Professor Studniczka: „Die Glanzzeit der griechischen Bildhauerei im 5. und 4. Jahrhundert“. Professor Schreiber: „Die Bildhauerei des hellenistischen Zeitalters.“ Dazu kamen Führungen durch das Albertinum von Direktor Treu, durch die Kgl. Gemäldegallerie von Professor Sponsel und durch das Kupferstichkabinet von Dr. Singer.

8. Die XIV. ordentliche Hauptversammlung des Vereins für Schulreform.

Diese fand Sonntag, den 19. April zu Berlin unter dem Vorsitz des Kommerzienrats Vorster von Köln, M. d. A., statt. Aus dem „Geschäftsbericht und Ausblick auf die weiteren Aufgaben der Schulreformbewegung“, gegeben von dem stellvertretenden Vorsitzenden und Herausgeber des Vereinsorgans Professor Dr. Lentz in Danzig, veröffentlicht in Nr. 2 des 15. Jahrgangs der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen“, dürfte Folgendes auch unsere Leser interessieren.

„Wie zu erwarten gewesen, erklärte eine Anzahl von Mitgliedern ihren Austritt, da sie den Zweck des Vereins bereits als erreicht ansahen. Immerhin konnte man feststellen, daß 1130 Mitglieder auch fernerhin uns treu bleiben. — Der Vorstand war bemüht, nach verschiedenen Richtungen hin aufklärend und werbend tätig zu sein. Er suchte in einem Anschreiben nähere Fühlung mit den Reformschulen, versandte die Zeitschrift an eine große Reihe angesehener Tagesblätter, bedachte die Lesezimmer deutscher und österreichischer Bäder mit dem Vereinsorgan, und Herr Dr. Salle [der Verleger der Zeitschrift] forderte die deutschen Schulen zum Bezuge der Zeitschrift auf. Der Erfolg war der Hinzutritt von 101 Mitgliedern.“

„Besonders erfreulich ist unter den neuen Reformschulen die Zahl von 5 königlichen Anstalten, unter denen sich zwei Gymnasien, die zu Posen und Krotoschin, befinden. Daß Posen und Westpreußen unter den hinzugekommenen Reformanstalten mit zwei und vier vertreten sind, beweist wohl, daß die Unterrichtsverwaltung die stärkere Betonung des deutschen Unterrichts in diesen Schulen [in den Reformgymnasien je 1 Stunde wöchentlich mehr von Sexta bis Obertertia, in den Reformrealgymnasien je 1 Stunde von Sexta bis Quarta] auch als ein Mittel für die Förderung des Deutschtums in den Ostmarken zu schätzen weiß [?]. Überhaupt ist in der Haltung der Unterrichtsverwaltung gegenüber den Reformbestrebungen sichtbarlich eine stärkere Neigung zu aktiver Teilnahme daran hervorgetreten und dankbar zu begrüßen. Die Schaffung einer Stelle für einen Inspektor der Reformschulen ist dem Streben entsprungen, die Reformschulfrage unparteiisch zur Lösung zu bringen [? die Unparteilichkeit des vor allen in Betracht kommenden Provinzialschulrats ist von Reinhardt laut gepriesen worden]. Das halbamtliche Werk über die Schulreform in Preußen ist schon durch sein Dasein höchst bemerkenswert. Die Unterrichtsverwaltung macht sich mit diesem offiziösen Buch mitschuldig, sozusagen, an der doch noch vor kurzem

wenig gebilligten Schulreform. — Hocherfreulich war auch die freundliche Haltung der von den Herrn Geh. Oberregierungsrat Dr. Köpke und Geheimrat Dr. Matthias herausgegebenen Monatsschrift für das höhere Schulwesen. Wir haben Reinhardts Widerlegung der Gauerschen Phantasien dort zuerst gelesen, haben einen Aufsatz unseres Freundes Viereck über den Bestand der Reformschulen dort gefunden und zu wiederholten Malen den Überhumanismus ad absurdum führen sehen."

„Wir sollen und wollen überall bekunden, daß wir eine Reformpartei und nicht Revolutionäre sind und gewesen sind. Es ist ja bei den Gegnern der Reformbewegung zur Gewohnheit geworden, die Gefährlichkeit der pädagogischen Reformen damit beweisen zu wollen, daß sie auf uns, auf Friedrich Lange und Genossen, hinweisen als auf den leibhaftigen Gottseibeiuns und seine Schar. — Wir verdienen nicht den blinden Haß der Gymnasialfreunde, sondern vielmehr das Vertrauen aller derer, denen ein ruhiges, unbefangenes Urteil nicht unmöglich ist." Die Vorstellung von Furcht und Haß, die die Personen der Reformer uns einflößen sollen, wirkt stark komisch. Es sind andere Empfindungen, die uns dieser Partei gegenüber erfüllen, vor Allem das dem geforderten Vertrauen entgegengesetzte Gefühl, das durch ganz bestimmte, unzweideutige Äußerungen von verschiedenen Wortführern auf jener Seite hervorgerufen ist. Von solchen Äußerungen ausgehend, haben wir wiederholt darauf hingewiesen, daß in der sogenannten Reformpartei zwei sehr ungleichartige Elemente neben einander existieren, Männer, die durchaus nicht die altklassischen Schulstudien beeinträchtigt sehen möchten, und solche, die eine Zurückdrängung derselben mehr oder minder lebhaft wünschen, nach unserer Überzeugung die Majorität in der Partei. „Wir wollen aber nicht müde werden, das Gute, was wir von den neuen Schulen zu sagen wissen, auch zu sagen. Es tut das noch sehr not. Denn die Kenntnis von dem Wesen der Reformschulen ist im allgemeinen noch erstaunlich gering. — Den beharrlichen Angriffen der Reformgegner verdanken wir es übrigens, daß jetzt auch die Direktoren der Reformschulen unter Leitung der Frankfurter zu einer ausführlichen literarischen Rechtfertigung ihrer Systeme sich verstanden haben. Das Frankfurter Handbuch des Herrn Direktor Dr. Liermann wird allen Reformfreunden hochwillkommen sein, und wir wollen uns seine Verbreitung angelegen sein lassen. [Daß das von Direktor Liermann veröffentlichte Protokoll der Kasseler Verhandlungen auf vielen Seiten geradezu das Gegenteil von einer Empfehlung der Reformschulorganisation enthält, scheint Professor Lentz nicht gemerkt zu haben.] In einem freilich werden wir vielleicht mit den berufenen Vertretern der Reformschulen und insbesondere mit den Frankfurtern nach den in Kassel gefallenen Äußerungen nicht desselben Sinnes sein, in der Beantwortung der Frage nämlich, ob die Reformschulfrage mit der Ausbildung der vorhandenen Systeme für abgeschlossen zu gelten habe, oder ob neue Formen der Reformschulen nicht für unmöglich, ja für wünschenswert zu erachten sind."

Und nun folgen die Vorschläge zu zwei neuen Formen. 1. Die Vereinigung eines Realgymnasiums mit einer Oberrealschule in der Weise, daß alle Schüler bis zur Obertertia einschließlich mit einander unterrichtet werden und die Abzweigung mit dem Latein erst in Untersekunda beginnt. 2. Eine vierte Sorte von Realgymnasien, die sich in ihrer Organisation an die „Berliner Realschulen" anlehnen würde, deren Eigentümlichkeit darin besteht, daß in Sexta und Quinta noch gar keine Fremdsprache gelehrt wird. Da sollte dann das Latein entweder ebenfalls in Untersekunda beginnen, nachdem mit dem Französischen in IV und mit dem Englischen in U. III angefangen worden, oder das Englische in O. III, das Lateinische in O. II. Für alle Zweifel aber, die darüber entstehen könnten, wie sich das machen würde, wie es dabei möglich wäre, dieselben Ziele zu erreichen, zu denen man mit den bisher geltenden Formen des Realgymnasiums gelangt ist, hat Professor Lentz ein Universaltrostmittel. „Die große Förderung, die die Pädagogik durch die Reformschularbeit bereits erfahren hat, das ist die Erkenntnis von dem beschränkten Wert der Zeit in geistigen Dingen, die Erkenntnis von der Haltlosigkeit der Einmaleinspädagogik, wie ich sie nennen möchte, die zur Beurteilung von Lehrplänen nichts weiter mitbringt als die Kenntnis des Einmaleins. Sie schließt: 7 mal 6 ist mehr als 5 mal 8, also muß jeder

Unterricht in 7 mal 6 Stunden mehr erreichen als in 5 mal 8 Stunden. Dieser Schluß wäre berechtigt, wenn die Stunde oder die Stundenleistung wie bei mechanischer Leistung etwas Feststehendes wäre. Daß das bei geistigem Tun nicht der Fall ist, das merkten wir eigentlich schon in unserer Schulzeit, als wir bei einem Lehrer das Mehrfache von dem lernten, erfaßten, begriffen, was uns ein anderer in derselben Zeit beizubringen verstand, das wußten wir aus der Selbstbeobachtung, die uns den Wert einer glücklichen Stunde für reproduktive wie für produktive Arbeit zeigte.[1]) Was tat der gute Lehrer, was taten die glücklichen Stunden? Sie regten uns zur Denkarbeit an:

Es ist mit der Gedankenfabrik
Wie mit einem Weber-Meisterstück:
Wo ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber hinüber schießen,
Die Fäden ungesehen fließen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.

In diesem treffenden Bilde hat Goethe im Faust ausgesprochen, was auch die Psychologie und die physiologischen Forschungen der letzten Jahrzehnte über das Wesen des Gedankens lehren. Er ist etwas aus der Arbeit der verschiedenen Hirnteile Zusammengesetztes. Flechsig bemerkt mit Recht, wie der Lateiner vorahnend das Denken feinsinnig als ein cogitare bezeichnet hat. Der gute Lehrer unserer Erinnerung verstand es, uns das Neue assoziierend erlernen zu lassen; die glücklichen Stunden fanden uns befähigt und geneigt zur verknüpfenden, webenden Arbeit: da stand mit einmal klar im Bewußtsein infolge günstiger Verkettung der Gedankenbahnen, was wir vorher zu finden nicht vermocht hatten. Solche glücklichen, den Wert der Zeit unendlich steigernden Stunden schafft die Reformschule ihren Schülern schon durch die Anlage des Lehrplanes, welche einen kettenden Unterricht nicht nur ermöglicht, sondern fordert.[2]) Den starken, in jedem Faden geprüften Aufzug gibt ein vertiefter Unterricht der Muttersprache, wie ihn z. B. die Dresdener Dreikönigschule zur Darstellung gebracht hat in dem Programm ihres Rektors Oberschulrats Dr. Vogel und in der soeben erschienenen trefflichen Programmarbeit des Oberlehrers Dr. Konrad Meier: Ueber den Aufbau des Sprachunterrichts an höheren Schulen. In diesen Aufzug bringt der Reformplan zunächst als Einschlag die Kenntnis einer der Muttersprache nahestehenden, modernen Fremdsprache. Und nun werden die vorhandenen Fäden hineingewebt in das verwandte Latein, an das Latein schließt sich die schmückende Borte[3]) des Griechischen. Um ein anderes, naheliegendes Bild zu gebrauchen, die Reformschule sät nur auf bestellten Boden, sodaß die Saat fröhlich sprießt und die Zeit der Ernte reichliche Frucht beschert, während wir Lehrer der alten Schulen so oft auf unbestelltem Boden ackern und im Schweiße unseres Angesichts doch nur zu kärglicher Ernte gelangen.[4]) Das ist die formale Bildung der Reformschule, gegen welche die alte, ausschließlich in der Grammatik gesuchte völlig verblaßt.[5]) Die Arbeit solcher Schüler, die neun Jahre hindurch nach einem Worte Lessings gelehrt sind, von einer Science in die andere zu blicken, ist in keiner Rechnung mehr gleichzusetzen mit den Ergebnissen der Methode unseres alten Lehrplanes, welche jenes schreckliche Schubkästenwissen erzeugt, das jeden Ver-

1) Aber nicht wahr? Der gute Lehrer brachte in 4 Stunden doppelt so viel bei, wie in 2; und in 3 glücklichen Stunden gelangten wir dreimal so weit, wie in einer? Ganz also kommen wir bei der Einsicht in die Verschiedenheit der Lehrer und der Stunden von dem Einmaleins doch am Ende nicht los.

2) Und nicht bloß „glückliche Stunden" schafft der Lehrplan der Reformschulen, sondern offenbar auch „gute Lehrer".

3) Wie breit?

4) Wird der Boden sonst vor dem Ackern bestellt? — „Wir Lehrer." In welchem Umfang kennt L. wohl die Unterrichtsresultate von „uns Lehrern der alten Schulen" in Deutschland?

5) Der vertiefte Unterricht in der Muttersprache, das Einschlagen des Französischen in den deutschen Aufzug, das Hineinweben der deutschen und französischen Fäden in das Latein und die griechische Einfassung haben nämlich mit der Grammatik wenig zu tun.

sich eines verknüpfenden Unterrichts als etwas ganz Fremdes, Ungewohntes, Unmögliches zurückweist.“ [1])

Wir gedachten zuerst, aus der letzten Auseinandersetzung den Sinn mit wenigen Worten zu extrahieren; aber es wollte uns nicht gelingen. Auch wäre es ein Unrecht gegen unsere Leser gewesen, sie der Freude am Einzelnen zu berauben. Wenn die vorliegende Nummer der Reformzeitschrift gleichfalls in den „Lesezimmern deutscher und österreichischer Bäder“ aufgelegt worden ist, so versetzt, denken wir, der oben mitgeteilte Passus auch manchen Leidenden in gute Stimmung. Weiteres diesen Worten gegenüber zu sagen scheint unnötig. Wir fügen nur noch aus dem unmittelbar Folgenden diese effektvolle Stelle hinzu: „Vor 100 Jahren wurde die Pädagogik, die noch im 18. Jahrhundert alle denkenden Kreise in Atem hielt, von der Philologie erdrosselt.“

Aus der Debatte ging dann die Resolution hervor: „Der Verein für Schulreform erkennt dankend die Bemühungen der preußischen Unterrichtsverwaltung für die bisherige Durchführung der Gleichberechtigung an, gibt aber zugleich der Hoffnung Ausdruck, daß die Zukunft eine völlige Gleichstellung der höheren Lehranstalten bringen werde“, und die Annahme der Ausschußanträge: „an die Landesvertretungen der übrigen deutschen Staaten Eingaben zu richten, in denen um eine Nachfolge Preußens [2]) in der Frage der Gleichberechtigung gebeten wird“, und, „über die Ziele des Vereins und das Wesen der Reformschulen durch Flugblätter Aufklärung zu verbreiten.“

Ein Vortrag über „die Schulreform in Berlin“ von dem R.A. Professor Eickhoff-Remscheid (dem Verfasser der 1902 bei Vieweg in Braunschweig erschienenen Broschüre gleichen Titels) führte zu dem Beschluß: „Der Verein Schulreform richtet an die Stadt Berlin eine Eingabe, um sie zu erneuter Prüfung der Schulreformfrage und der Einführung von Reformschulen in Berlin aufzufordern.“

9. Sitzung der Ortsgruppe Hamburg des Deutschen Gymnasialvereins.

Nach einem Bericht der „Hamburger Nachrichten“ vom 29. April d. J. hielt am 25sten April Herr Oberlehrer Dr. Ziebarth einen Vortrag, der den Titel führte „Bilder aus der Anfangszeit des Humanismus“ und in die große Zeit der Renaissance, der Wiederbelebung des Interesses am klassischen Altertum und seinen Denkmälern hineinführte. Der Redner ging aus von dem Wirken eines kleinen Kreises gelehrter Männer aus Verona, Padua und Mantua, welche sich zu einem Verein zusammenschlossen, dessen Verfassung ganz nach antiken Mustern gebildet war und dessen Zweck das Aufsuchen und die Pflege antiker Ruinen und Inschriften war. Eine vergnügte Studienfahrt dieses Vereins, zu dem auch der berühmte Maler Andrea Mantegna gehörte, auf dem Gardasee am 23. September 1464 wurde eingehend geschildert. Im Anschluß daran führte der Vortragende die Begründer und Hauptvertreter der Inschriftenforschung vor. Der erste von ihnen ist der berühmte Tribun von Rom, Cola di Rienzi, der seine phantastischen Pläne zur Wiederaufrichtung der altrömischen Republik dem römischen Volke näher brachte durch Vorlesung und Erklärung antiker Inschriften, die ja in Rom überall in großer Anzahl zutage lagen. Im Mittelpunkt des Vortrags stand dann Cyriacus von Ancona, ein Anconitaner Kaufherr, der getrieben von der Liebe zum Altertum und von großem Ehrgeiz einen nicht geringen Teil seines Lebens auf Studien- und Entdeckungsreisen in Griechenland und Kleinasien hinbrachte, auch in Italien selbst eine große Tätigkeit zur Bekanntmachung und Verbreitung seiner Antikenfunde entfaltete. Aus dem Leben dieses merkwürdigen Mannes

1) So ist's. Bei dem alten Lehrplan ist der Versuch, auf den untersten Stufen den deutschen mit dem lateinischen Unterricht zu verknüpfen, dann das Französische auf das Lateinische aufzubauen, das Griechische an das Lateinische anzuschließen, wo er wirklich unternommen wurde, schmählich gescheitert. Solche Verknüpfungen können nur bei der Reihenfolge Französisch—Latein—Griechisch gelingen.

2) Der Ausdruck dürfte in den Eingaben aus politischem Grunde anders zu gestalten sein und trotz dem Titel eines bekannten Buches auch aus sprachlichem, zumal man ja deutscher sein will als andere.

wurden charakteristische Züge auf Grund von ungedrucktem Material aus den Bibliotheken von Florenz, Rom und Venedig mitgeteilt. Der wichtigste Schüler und Nachfolger des Cyriacus war der Mönch Fra Giocondo (Jucundus) aus Verona, ein überaus vielseitiger Mann, der zugleich Altertumsforscher, Architekt, Ingenieur und philologischer Herausgeber war. Er baute das Schloß Poggioreale bei Neapel, die Notre-Dame-Brücke in Paris, den Brentakanal zum Schutze der Lagune von Venedig und wurde 1514 neben Rafael zur Leitung des Baues der Peterskirche berufen. Daneben fand er noch die Zeit, Tausende von Inschriften in schöngeschriebenen Handschriften zu sammeln. Sein Leben führte hinüber zu der glänzendsten Zeit des Kultus der Antike, zur Regierung Leos X. Medici in Rom. Mit einem Ausblick auf die glänzende Wiederaufnahme der Tätigkeit jener Pfadfinder auf dem Gebiete der Inschriftenforschung durch Theodor Mommsen schloß der Redner seine Ausführungen, indem er noch auf die Bedeutung der inschriftlichen Denkmäler für den Unterricht und die Erweckung des historischen Sinnes unserer Jugend hinwies.

10. Die XIII. Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins.

Der erste Vortrag, der die am 16. Mai in Stuttgart versammelten Gymnasiallehrer Württembergs erfreute, war der des Dr. Rudolf Herzog, Privatdozenten an der Universität Tübingen, „über das Asklepieion in Kos", erfreulich in gleichem Grade durch die Mitteilung von den Erfolgen der im vorigen Jahr auf der Insel veranstalteten Ausgrabungen, wie durch das, was über die gemachten Anstrengungen gemeldet werden konnte. Wir gedenken dabei besonders auch der finanziellen Unterstützungen, die aus Reichsmitteln, von der württembergischen Regierung, dem Johanniterorden und einer Anzahl schwäbischer Kunstfreunde geleistet worden sind, und gedenken zugleich der Nachricht, daß die Weiterführung der Ausgrabungen auch für die nächsten zwei Jahre gesichert ist, außer anderem durch die Hilfe des Stuttgarter Fabrikanten Ernst Sieglin, der bekanntlich schon für die Ausgrabungen in Alexandrien große Summen zur Verfügung gestellt hat. Der Vorsitzende, Professor Dr. Sigmund Herzog von Stuttgart, gab mit Recht bei der Danksagung für den Vortrag auch der Freude darüber Ausdruck, daß sich im Schwabenlande Männer finden, die inmitten einer ausgedehnten und unruhigen Geschäftstätigkeit Sinn für ideale Bestrebungen bewahren und so freigebig bewähren.

Näheres über die Mitteilungen des Vortragenden gibt der Versammlungsbericht in Nr. 6 der Südwestdeutschen Schulblätter, aus dem wir von den auf Standes- und Unterrichtsfragen bezüglichen Verhandlungen auch nur zwei Einzelheiten hervorheben.

Die Anfrage wegen des allgemeinen deutschen Oberlehrertages hatte der Vereinsausschuß folgendermaßen zu beantworten beantragt: „Der Württembergische Gymnasiallehrerverein sieht nach wie vor in der Gründung eines allgemeinen deutschen Oberlehrertages ein erstrebenswertes Ziel, sieht sich aber aus zwei Gründen zur Zeit nicht in der Lage, den Beitritt zu demselben zu beschließen: einmal ist zur Zeit nicht zu hoffen, daß eine allgemeine, ganz Deutschland umfassende Organisation zu Stande kommt, sodann ist in Württemberg derzeit eine einheitliche Organisation des gesamten Oberlehrerstandes nicht vorhanden (es bestehen hier ein humanistischer und ein realistischer Verein nebeneinander wie in Bayern und Sachsen)." Nach einer lebhaften Debatte wurde aber in der Abstimmung dieser Antrag durch die Majorität verworfen und der von Professor Cramer-Heilbronn gestellte angenommen, wonach beschlossen wurde, daß von seiten des Vereins die Delegiertenversammlung in Halle besucht und bei der Gründung des Oberlehrertages mitgewirkt werden solle.

Den zweiten Abschnitt der Verhandlungen füllte ganz die Besprechung der Wünsche aus, welche Professor Steinhauser von Ehingen und Rektor Grunsky von Göppingen betreffs der im Landexamen zu stellenden Anforderungen in einer Reihe von Sätzen ausgesprochen hatten. Das in Stuttgart jährlich stattfindende Konkurrexamen, zu dem die Bewerber um Aufnahme in eines der evangelisch-theologischen Seminare aus dem ganzen

Lande zusammenströmen, ist wegen der Singularität der Einrichtung, auch wegen der eigentümlichen Anstrengungen, die zum Zweck des Bestehens gemacht werden, eine allgemein interessierende Erscheinung. Daß hier eine Überspannung der Kräfte der in der Regel 14jährigen Examinanden leicht eintreten kann, liegt auf der Hand, und daß dem möglichst gesteuert werden möchte, ist der Zweck der von den Genannten gestellten Anträge gewesen, der ja auch hoffentlich erreicht werden wird, soweit dies durch Änderung reglementarischer Bestimmungen und der Prüfungspraxis geschehen kann. Der Ehrgeiz freilich der Präparanden und der Anstalten, in denen sie ihre Vorbereitung zum Wettkampf empfangen, wird wohl immer zu dieser und jener Abnormität führen, über die man sich damit trösten mag, daß nun wirklich in Maulbronn, Schönthal, Blaubeuren, Urach, wie jeder Besucher sich überzeugen kann, und wie mir zuletzt im Frühling 1902 bezüglich Blaubeurens klar wurde, eine Elite von Schülern sitzt. Und auch manches Erheiternde hat der Vorbereitungseifer zu Wege gebracht.[1])

Über die Versammlung des **Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins** vom 24. Mai ist im vorigen Heft S. 103ff. ausführlich berichtet.

---

12. Die IV. Jahresversammlung des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege in Bonn.

Auch hier sind wir in der Lage (wie im Folgenden noch zweimal) auf einen guten, kritisierenden Bericht in den Südwestdeutschen Schulblättern, Nr. 7 und 8 S. 233—243, und (wie im Folgenden noch einmal) auf einen hessischen Referenten, hier den Oberlehrer Karl Roller von der Darmstädter Oberrealschule, verweisen zu können. Auf das Einzelne näher einzugehen, müssen wir uns um des allmählich knapp werdenden Raumes versagen und dürfen es wohl um so eher, als wir den von Sanitätsrat Dr. Vömel im Frühling des vorigen Jahres in der Frankfurter Ortsgruppe gehaltenen Vortrag, der mehrfach die auch in Bonn behandelten Fragen berührte, im ersten Heft des laufenden Jahrgangs ziemlich vollständig gebracht, uns auch wiederholt dabei erlaubt haben, unsere Ansichten auszusprechen. Auch für hygienische Erörterungen gilt ja wohl das *Μηδὲν ἄγαν*, selbst in „unserem hygienisch geängstigten Zeitalter", wie Richard Richter zu sagen pflegte.

Die Beteiligung an der Bonner Versammlung, die am 2. und 3. Juni stattfand, war stark (auch holländische, französische und schweizerische hygienische Vereinigungen hatte Delegierte entsandt) und die Zahl der ins Programm aufgenommenen Vorträge so groß, daß die zwei Tage zur Erledigung nicht ausreichten. Drei betrafen das Kapitel „Lehrplan der höheren Schulen in Beziehung zur Unterrichtshygiene", 1. der über „die Lehrstoffe und Lehrziele einschließlich der häuslichen Schularbeiten" von Dr. med. Kastenholz von Köln, 2. der über „Stundenverteilung einschließlich des Nachmittagsunterrichts" von Dr. med. Reusburg von Solingen, 3. der „über Schulanfang und Schlafzeit, Erholungszeit im Freien und in der Familie" von Dr. med. Rey von Aachen. Bedenklich war in dem ersten Vortrag die Forderung, daß zur Vermeidung des Zuströmens von geistig unzulänglichen Schülern in die höheren Unterrichtsanstalten das Kind nach Beendigung der Vorstufenausbildung von seinen Lehrern und dem Schularzt bezüglich seiner geistigen Leistungsfähigkeit beurteilt und dies Urteil zur Grundlage von

1) Unvergeßlich ist mir die Schilderung Jemandes, der, vor etwa 45 Jahren in der Lateinschule einer kleinen Stadt seines Heimatlandes die oberste Sprosse, das Ende des Obertertianerkursus, mit Lob erklommen hatte und nun versuchen sollte, eine Seminarstelle im Stuttgarter examen rigorosum zu erringen (es auch fertig gebracht hat). Der Jüngling war bis dahin nur in die nächste Umgebung seiner Vaterstadt hinausgekommen und schaute nun begreiflicherweise neugierig und beglückt bald rechts, bald links aus den Fenstern des Eisenbahnwagens. Aber der gestrenge Präzeptor, der, wie das zu geschehen pflegt, das Resultat seiner pädagogischen Bemühungen zur Prüfung begleitete, war damit wenig einverstanden. „Nicht naus gucken; hierher! Hischtemi, hischtemi." Und das Vorexamen begann von neuem.

Ratschlägen an die Eltern gemacht werden solle, wobei weder mit der Eitelkeit und dem Unverstand der Eltern gerechnet ist, noch mit der Möglichkeit einer von der anfänglichen wesentlich abweichenden späteren Entwicklung des Knaben. Auch in dem zweiten Vortrag fand sich manches Undurchführbare, z. B. die Einführung der englischen Essenszeiten oder die Pause von mindestens drei Stunden zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht. Der dritte Vortragende betonte besonders die Notwendigkeit der Gründung von Vereinigungen der Eltern, Lehrer, Ärzte und Gönner der Schule zum Zweck der Verständigung über hygienische Fragen. Sehr Interessantes und Neues brachte das Referat des Privatdozenten für Chirurgie Dr. med. Petersen von Bonn über „Rückgratsverkrümmung und Schule". Professor Wickenhagen von Rendsburg sprach über „Schulturnunterricht und die Bewegungsspiele im Sinne der Schulhygiene" und befürwortete dabei die Förderung gesunder sportlicher Neigungen der Schüler im Rahmen der Schule und ihrer Gesetze (vgl. die Verhandlungen in Wien und Leipzig). Den „hygienischen Unterricht in der Schule" besprach Professor Dr. med. Finkler-Bonn, der eine besondere systematische Unterweisung dieses Inhalts nicht für angängig, indessen für angemessen hält, daß in den verschiedensten Fächern gelegentlich solche Belehrungen gegeben werden. Stadtrat Dr. Flesch von Frankfurt a. M. verlangte „spezielle Belehrung der höheren Klassen über Sexualhygiene und Tuberkulosengefahr". Direktor Dr. Pabst von Leipzig betrachtete „Deutsche und englische Schulerziehung vom hygienischen Standpunkt aus", wobei ihm, wie schon manchen Deutschen, passiert ist, die englische Jugenderziehung stark zu überschätzen (auch daß der Engländer nur lerne, was „praktisch" sei, widerspricht der Wirklichkeit, besonders wenn man die altberühmten Anstalten ins Auge faßt). Endlich ist auch „Die Schule und die Kleidung" besprochen, von Dr. med. Selter von Solingen, und als besonders schädlich bei der jetzigen Mode dreierlei bezeichnet worden, die hohen Kragen der Schüler, die spitzen Schuhe und das Korsett, und als Kampfmittel der Schule gegen ungesunde Bekleidung mit Recht auch das gute Beispiel der Lehrpersonen.

Merkwürdig, daß sich in keinem der fast das ganze Gebiet der Schulhygiene umfassenden Vorträge die Ophthalmologie hören ließ, die doch sonst sehr vernehmlich ihre Stimme „zum Schutz der Jugend" zu erheben pflegt.

Im nächsten Jahr wird der Verein in Nürnberg tagen und mit seiner Versammlung ein Internationaler Kongreß für Schulhygiene verbunden sein. Der kann recht interessant werden und instruktive Einblicke in Erziehung und Unterricht verschiedener Nationen eröffnen. Man wird dabei, denken wir, auch einsehen, daß Deutschland keineswegs, wie Manche sich einbilden, an einer der letzten Stellen bezüglich der Sorge für die Gesundheit der Schuljugend steht, sondern an einer der ersten.

13. Der XIV. Deutsche Geographentag

fand um die gleiche Zeit im benachbarten Cöln statt. Hierüber hat ein sehr lebendig geschriebenes Referat der „Geographische Anzeiger" in seiner Juninummer aus der Feder des ersten Redaktors, Dr. Hermann Haack, gebracht. Für uns ist von speziellem Interesse die schulgeographische Sitzung, die unter dem Vorsitz des jetzt mit Herm. Wagner bedeutendsten akademischen Vertreters der Schulgeographie, des Professor Kirchhoff von Halle, stattfand.

Einer Kommission für erdkundlichen Schulunterricht, die zuerst bei der vorigen Jahresversammlung in Breslau gegründet worden war und jetzt neu bestellt wurde, ist die Vorberatung von folgenden Thesen übertragen worden, die die Realgymnasialdirektoren Dr. Auler von Dortmund und Dr. Steinecke von Essen aufgestellt hatten: 1. Der XIV. Deutsche Geographentag erklärt, wie seine Vorgänger, es für notwendig, daß ein selbständiger Unterricht in der Erdkunde an sämtlichen höheren Lehranstalten des deutschen Sprachgebiets bis in die obersten Klassen durchgeführt und von Fachmännern erteilt werde. 2. Der erdkundliche U. der oberen Klassen ist nach Gesichtspunkten einzurichten, die sich aus dem Wesen des Fachs und seiner unterrichtlichen Gestaltung auf den höheren Stufen ergeben. Jedoch sind im Interesse einer gesunden Konzentration und des Faches selbst die Beziehungen zu anderen Fächern zu pflegen. 3. Bei der Verteilung des Lehrstoffes kann in den länderkund-

lichen Wiederholungen der Geschichtsunterricht, in der allgemeinen physischen Erdkunde der Unterricht in den Naturwissenschaften berücksichtigt werden. 4. Die Gestaltung des erdkundlichen Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien und Realgymnasien bedeutet eine wesentliche Mehrbelastung der Schüler. Die für den Unterricht angesetzten Stunden sind daher nicht in umfangreichen Gruppen zusammenzulegen, sondern in regelmäßigen Zwischenräumen über das Schuljahr zu verteilen.

Weiter erfahren wir aus dem Referat des Dr. Haack, daß auch Direktor Gauer sich wiederholt an den Diskussionen der schulgeographischen Sitzung beteiligt und seine uns von der Bonner Versammlung unseres Vereins bekannten und von vielen der Unserigen geteilten Ansichten über die Stellung der Geographie im Gymnasium (denen auch von einem Manne wie Alfred Hettner Anerkennung nicht versagt worden) vertreten hat; ferner daß von Direktor Dr. Steinecke ein Vortrag über „die Reformschulen und den geographischen Unterricht" gehalten worden ist. Der Bericht über diesen aber enttäuscht uns insofern, als wir darin nichts finden, was sich speziell auf die Erdkunde in den Reformgymnasien und Reformrealgymnasien bezieht. Wir durften etwas der Art um so mehr erwarten, weil im Geographischen Anzeiger wiederholt darauf hingewiesen ist, daß gerade die Reform dem erdkundlichen Unterricht nicht Nutzen, sondern Schaden gebracht habe.

Das letzte in der schulgeographischen Sitzung behandelte Thema war „die Herstellung von Heimatkarten für das deutsche Reich nach einheitlichen Gesichtspunkten", worüber Reallehrer Steinel von Kaiserslautern und Dr. Haack referierten, der letztere wegen Zeitmangels nur ganz kurz. Es ist schade, daß die Zeit zur Debatte und Beschlußfassung über diesen sehr wichtigen Gegenstand nicht mehr ausreichte. Die Sache zu erledigen wird Aufgabe des nächsten Geographentages (in Danzig) sein. Inzwischen sind auch die hierüber aufgestellten Thesen der genannten Kommission zur Vorberatung übergeben.

Übrigens wurde diese Versammlung, wie die zu gleicher Zeit in Bonn tagende, auch durch den Besuch von hohen Verwaltungsbeamten erfreut. Die größte Freude aber hat den Anwesenden wohl bereitet, daß unter ihnen der hochverdiente und allverehrte Gelehrte erschien, der, nachdem er die Direktion der Deutschen Seewarte in Hamburg niedergelegt, seinen Lebensabend in seinem Heimatland, der bayrischen Pfalz, zubringt, Excellenz von Neumayer.

14. Der bayrisch-hessische archäologische Anschauungskursus 1903.

Die Veranstaltungen, welche bestimmt sind, die Lehrer des klassischen und des geschichtlichen, auch des deutschen Unterrichts durch Anschauung von Werken der bildenden Künste wie von Gegenden unter kundigster Leitung in höherem Maße für ihre Lehrtätigkeit zu befähigen, sind, Gott sei Dank, ein Gegenstand des Wetteifers für verschiedene deutsche Staaten geworden. Ragt Baden hier durch Reiseunternehmungen in weite Fernen hervor, die nur durch bedeutende Unterstützungen vonseiten des Landesfürsten und der Unterrichtsverwaltung ermöglicht wurden, so stehen diesseits der Alpen neben einander die preußischen archäologischen, die sächsischen kunstgeschichtlichen Ferienkurse und der bayrisch-hessische archäologische Anschauungskurs (so der amtliche Titel). Dieser dauerte heuer vom 2. bis zum 10. Juni und zählte zu seinen Teilnehmern 27 Herren, 11 aus Bayern, 10 aus Hessen, je 2 aus Preußen und Sachsen, je 1 aus Württemberg und Baden. Berichtet hat über ihn mit dem Gefühl wärmster Dankbarkeit Oberlehrer G. Lauteschläger vom Darmstädter Ludwig Georgs-Gymnasium in Nr. 7 und 8 der Südwestdeutschen Schulblätter. Wir wollen hier nur eine Vorstellung von der erstaunlichen Fülle des Gebotenen durch Aufzählung der Vorträge und Exkursionen geben; seine Qualität steht, wie bei den Dresdener Vorträgen, durch die Namen der Vortragenden fest. Wer, wie der Unterzeichnete, das Glück gehabt hat, von dem unten an erster Stelle Genannten im Κόνειον ἀρχαιολογικὸν μουσεῖον zu Athen und von Baurat L. Jacobi in dem Saalburgmuseum und auf der Burg belehrt zu werden, kann aus Erfahrung nachempfinden, wie sich die Kursteilnehmer gefördert fühlten.

Am 2. und 3. Juni im Hörsaal des kunstgeschichtlichen Museums des Würzburger Museums sprach Prof. Wolters über Troja, Prof. Bulle über die Polychromie der alten Plastik, Professor Sauer von Gießen über die antike Kunstgeschichtsschreibung und die erhaltenen Monumente, Prof. Bulle über das antike Wohnhaus; dann unter Wolters' Leitung Besuch der Sammlungen des genannten Museums und der Universitätsbibliothek. — Am 4. Juni unter desselben Leitung Besichtigung des Pompejanums in Aschaffenburg, sowie des dortigen Schlosses, der Gemäldegallerie, der Stiftskirche, der Bibliothek. — Am 5. Juni in Butzbach Vortrag des Ministerialrats Soldan über Limesanlagen und Hallstattniederlassungen, des Oberlehrers Helmke über Limeskastelle, besonders das Kastell Hunnenburg, Besuch der Ausgrabungen am sogenannten Schrenzer. — Am 6. Juni in Friedberg Vortrag von Herrn Helmke über das Friedberger Mithrasheiligtum, sodann in Homburg Besuch des Saalburgmuseums unter Führung des Baurats Jacobi und Besichtigung der Saalburg sowie der benachbarten römischen Anlagen. — Ferner nach einem Sonn- und Ruhetag vom 8. bis 10. Juni in Mainz Vortrag des Direktors des römisch-germanischen Museums, Prof. Dr. Schumacher, über Kultur- und Handelsbeziehungen der mittleren Rheinlande mit Italien und Griechenland in der Bronze- und Hallstattzeit und über das Bild der Besiedelung Südwestdeutschlands zur Römerzeit, woran sich die von Professor Sauer übernommene Führung durch die Steindenkmäler des Altertumsmuseums und der Gang zu den Ausgrabungen auf dem Linsenberg und anderen benachbarten Resten des Altertums schloß. Endlich hielt Professor Neeb einen Vortrag über Gotik, Renaissance und Barockarchitektur in Mainz und führte Professor Velke durch die Sammlungen des Gutenbergmuseums.

Was den archäologischen Kursen in den Main-, Rhein- und Moselgegenden ihren besonderen Wert gerade auch für Lehrer an höheren Schulen verleiht, ist der Umstand, daß hier zugleich altgermanische Kultur und die Übertragung der römischen nach Deutschland greifbar vor Augen tritt; und nicht zuletzt im Interesse des Gymnasialunterrichtes ist es zu bewillkommnen, daß auch der Nachfolger Lindenschmits in der Direktion des römisch-germanischen Zentralmuseums so erfolgreich um die Aufdeckung der „Altertümer unserer heidnischen Vorzeit" bemüht ist.

15. XVIII. Versammlung des Badischen Vereins der akademisch gebildeten Lehrer.

Sie fand an einem bis dahin von dem Verein noch nicht aufgesuchten zentralen Ort des Großherzogtums, in Offenburg, am 6. Juni statt und die Wahl desselben bewährte sich auch durch den zahlreichen Besuch. Die meiste Zeit nahmen diesmal der höchst eingehende Jahresbericht des Vorsitzenden, Direktor Keller von Freiburg, und die ergänzenden Rechnungsberichte, sowie Anregungen aus der Mitte der Versammlung ein. Über all dieses ist in Nr. 6 der Südwestdeutschen Schulblätter genau referiert. Kellers heuriger Bericht zeigte, wie der vorjährige, in erfreulichster Weise Fortschritte besonders in der Richtung der Standesfragen.[1]) Von allgemeinerem Interesse dürfte sein, daß nach dem Antrage der letzten Direktorenkonferenz die Stundendeputate der Lehramtspraktikanten (d. h. der noch nicht fest angestellten Lehrer) denen der Professoren gleich gemacht werden sollen und daß die Normalstundenzahl für beide einundzwanzig betragen soll, mit der Erlaubnis, diese Zahlen um 2—3 Stunden zu ermäßigen in Rücksicht auf besonders starke Frequenz der Klassen und die damit verbundene Last der Korrektur oder auf zeitraubende Vorbereitung oder auf das Lebensalter, sowie auf etwaige Nebenämter, wie das der Verwaltung von Anstaltsbibliotheken. Zugleich wurde von dem Vorsitzenden mitgeteilt, das Unterrichtsministerium sei damit einverstanden, daß akademisch gebildeten Lehrern die das Deputat von 21 Stunden übersteigende Zahl mit je 120 Mark für das Jahr entschädigt wird und daß von 10 Vertretungsstunden an, gleichgültig, ob sie nach einander oder im Lauf des ganzen

1) Die bevorstehende Übersiedelung Kellers nach Frankfurt a. M. ist ein großer Verlust für die Mittelschulen und ihre Lehrerschaft in Baden.

Schuljahres bei verschiedenen Anlässen erteilt wurden, eine Vergütung von je 3 Mark für die Stunde bezahlt werde. — Einstimmig wurde von der Versammlung der Antrag angenommen, die vorberatende Versammlung für den Oberlehrertag zu beschicken und den Abgeordneten zu beauftragen, mit aller Kraft für seine Gründung zu wirken.

Nach der üblichen Pause behandelte Professor Dr. Edmund von Sallwürk, ein Sohn von Ernst v. Sallwürk, in einem sehr beifällig aufgenommenen Vortrage den „Lehrer in der neuen Literatur", ein reizvolles Thema. Die Schulmeister sind ja schon in früheren Zeiten vielfach Gegenstand literarischer Behandlung gewesen. Als wir einmal bei einem Schulfest Schulbilder aus verschiedenen Jahrhunderten vorführen ließen, war auch der *Διδάσκαλος* des Herondas darunter und fand begreiflicherweise großen Anklang auch bei den jüngsten Stufen. Eine köstliche Satire aus dem Anfang des 18. Jahrhunderts sind „die sieben bösen Geister, die heutiges Tages gemeiniglich die Küster oder sogenannten Dorfschulmeister regieren". Und wer gedenkt nicht gern der Institutsschilderungen von Dickens und der Schulmeisteridyllen von Jean Paul. Ein großer Teil der deutschen Schulromane, -novellen, -lustspiele der letzten Jahrzehnte unterscheidet sich aber von den früheren Erzeugnissen durch ihren tendenziösen Charakter: wirkliche, öfter vermeintliche Fehler in Organisation oder Betrieb des höheren Unterrichtswesens, die in Broschüren und Zeitungen erörtert werden, sollen anschaulicher durch Erzählungen oder Handlungen zum Bewußtsein der Zeitgenossen gebracht werden Sallwürk hat außer den Bühnenstücken „Flachsmann als Erzieher" und „Der Probekandidat" den Roman „Freund Hein" von Emil Strauß kritisiert, über den auch der Karlsruher Professor August Hausrath in Nr. 278 der Beilage zur „Allgemeinen Zeitung" zutreffend geurteilt hat.[1])

16. Der VI. Deutsche Kongreß für Volks- und Jugendspiele

ist in Dresden vom 5.—7. Juli abgehalten worden und verlief wie der vorjährige in Köln (über den wir im vorigen Jahrgang S. 151 berichtet haben) so, daß eine weitere Hebung der hochwichtigen Sache, die durch diese Zusammenkünfte gefördert werden soll, gesichert ist. Den ersten öffentlichen Vortrag hielt der auch für die Fragen der Jugenderziehung lebhaft interessierte Geh. Medizinalrat Professor Dr. Waldeyer aus Berlin (der auch zu den Vorstandsmitgliedern unseres Vereins gehört) über die anatomischen Verhältnisse des Brustkorbes mit besonderer Beziehung auf Leibesübung und Gesundheitspflege, den zweiten Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner von München über das Thema „Was können die Städteverwaltungen tun, um die körperliche Jugend, besonders die der Volksschule und der schulentlassenen Jugend, zu fördern?", den dritten Dr. med. F. A. Schmidt von Bonn über die beste Ausgestaltung öffentlicher Erholungsstätten für Jugend und Volk.

Es sind jetzt zwölf Jahre vergangen, seitdem sich auf den Ruf des Herrn von Schenckendorff der Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele in Berlin gebildet hat, und es ist von diesem Großes in der verhältnismäßig kurzen Zeit erreicht worden. Die Ovation, die dem Genannten am Ende der zweiten öffentlichen Sitzung dargebracht wurde, ist wohlverdient.

Möchten allen vernünftigen Worten, die in diesem Frühling und Sommer vor Versammlungen über Erziehung und Unterricht gesprochen worden sind, auch entsprechende Taten folgen.

G. U.

1) Die Romane „Oberlehrer Mark" von A. Brennecke, die Bekehrung eines Humanisten zum Realschulmann schildernd, und „Die Schulmeister in Berlin" von Hermann Weger, ein Bild des Schulamtskandidatenelends, haben wir in dieser Zeitschrift 1896 S. 39, 1901 S. 208 besprochen. Zu weiterem Studium könnte empfohlen werden der Roman „Peter Michel" von Friedrich Huch (Hamburg 1901 bei Alfred Janssen), sowie die Lustspiele „Zwei Meister" von Richard Hamel (Berlin 1901 bei Ed. Bloch) und „Das Amtsgeheimnis" von Oberstudienrat Dr. Georg Recknagel, Rektor des Realgymnasiums in Augsburg, „mit durchschlagendem Erfolge gelegentlich der 15. Generalversammlung des bayerischen Realschulmännervereins aufgeführt" (Augsburg 1903 bei Lampart u. Cie.).

Laokoon redivivus.

Jede Kunst muß mit den Mitteln rechnen, die ihr zur Verfügung stehen. Die bildenden Künste stellen die sichtbaren Seiten der Körperwelt vors Auge, die Poesie wirkt durch die Sprache aufs Ohr. Was aber durchs Gehör auf uns wirkt, ist seinem Wesen nach durchaus verschieden von den Wahrnehmungsbildern des Auges. Die Rede wirkt unmittelbar auf den Geist, nicht erst dadurch, daß sie ähnliche Anschauungen erzeugt, wie sie das Auge hervorbringt. Aus der Natur der Sprache ist der Stil der Poesie, d. h. die besondere Art, wie sie als schöne Kunst wirkt, abzuleiten und verständlich zu machen. Ein Werk, in welchem dieser Versuch mit den psychologischen, sprachphilosophischen und ästhetischen Erkenntnissen unserer Zeit angestellt wird, ist

Das Stilgesetz der Poesie. Von Dr. **Theodor A. Meyer**, Professor am evangel.-theolog. Seminar Schönthal. Leipzig, Verlag von S. Hirzel 1901. (Preis 4 Mk.)

Man kann die gediegene Arbeit recht wohl einen Laokoon redivivus nennen, da sie nicht mehr und nicht weniger sein will als eine Umarbeitung des Lessingschen Werkes auf Grundlage der heutigen Psychologie und Sprachwissenschaft. Niemand wird bestreiten, daß der Poesie die Sprache als Mittel der Darstellung diene. Aber die Sprache wirkt nicht als eine bloße Folge von Lauten, als ein Nacheinander im Gegensatz zu dem Nebeneinander, das die bildenden Künste vors Auge stellen; nicht das Successive macht ihr eigentliches Wesen aus; vielmehr werden die aufeinanderfolgenden Laute im einzelnen Satz wie im Ganzen der Rede stets aufeinander bezogen und zur Einheit verbunden. Und diese Einheitlichkeit macht sich sehr viel stärker geltend als das Gefühl für die Aufeinanderfolge der einzelnen artikulierten Töne. Wäre es nun auch richtig, daß man mit auf einander folgenden Zeichen nur Gegenstände ausdrücken könnte, die aufeinanderfolgen, so läßt sich doch nicht dasselbe von Zeichen sagen, die in unserer Vorstellung zur Einheit verbunden sind. Es gilt daher, aus dem Wesen der Sprache selbst eine festere Grundlage für die Poetik zu gewinnen, als sie Lessings Laokoon in dem Gegensatz des Successiven in der Sprache und des Simultanen in der Malerei aufstellt.

Da ist nun besonders zu betonen, daß wir zur Sprache nur kommen durch Abstraktion von der Anschauung. Die Sprache ist eine durch die Ertötung der Anschauung ermöglichte wunderbare Abbreviatur der Sinneswahrnehmungen. „Es mag ja sein, daß bei der Entstehung der Ursprache mit dem Wort noch Anschauung verbunden war; aber wenn es so war, so war das eine ärmliche Eierschale, welche der Sprache bei ihrer Geburt anhing, und ihr erster großer Fortschritt bestand darin, daß sie diese abgeworfen hat.“ Es ist also auch nicht als Entartung anzusehen, wenn eine Sprache, je vollkommener sie wird, um so mehr von der Anschaulichkeit der individuellen Wahrnehmung verliert. Vielmehr ist darin, daß sie nur Bruchstücke aus dem Sinnlichen oder nur zusammenfassende Ueberblicke gibt, eine Vereinfachung und Kraftersparung ohnegleichen zu erblicken; es offenbart sich darin die Herrlichkeit und Freiheit unseres Geistes, der sich in der Verfolgung seiner Zwecke durch das Sinnliche auf die Dauer nicht binden läßt.

Es liegt daher auch dem Dichter fern, mittels der Sprache die Phantasie zu anschaulichen Bildern zu reizen. Er macht uns mit dem Charakter, mit dem Seelenleben seiner Helden bekannt, er weiß uns in die rechte Stimmung für eine Situation zu versetzen, aber er zwingt uns durchaus nicht, das Charakterbild ins Sinnlich-Anschauliche umzugestalten. Schiller beschreibt im Handschuh das Auftreten und die Bewegungen der Tiere so, daß wir die Handlung miterleben, aber ein deutliches Sinnenbild des Löwen u. s. w. gewinnen wir daraus nicht. Haben wir Faust im Theater, Iphigenie in Feuerbachs Bild gesehen, so

stellen sich, wenn wir überhaupt das Bedürfnis nach sinnlicher Veranschaulichung haben, Erinnerungsbilder ein; aber diese sind nicht das Werk des Dichters, sondern des Schauspielers, des Malers. Der Dichter nimmt nicht unsere Sinnesorgane, sondern unser Denken, unsere Begriffswelt, den Schatz, den wir zugleich mit der Sprache als höchste Errungenschaft des Menschen erhalten haben, in Anspruch. Das Einzige, was man von ihm verlangen kann und muß, ist, daß Gedanken und Gedankengang, die er bietet, durch und durch lebendig sind. Die Poesie fordert somit nicht nur individuell bestimmtes, sondern vor allem erregtes Leben. Der Dichter betrachtet die Welt sub specie vivi. sie stellt sich ihm als eine Fülle einzelner Typen dar, die er uns in ihrer Lebensbetätigung so schildert, daß ihr wesentlicher und bleibender Gehalt ans Licht tritt. Er erreicht die höchste Lebendigkeit und Frische, wenn er uns nötigt, die Gedankenerzeugung selbst mitzumachen, mitzuerleben. Bringt er den Inhalt der Gedanken, in denen uns das Seelenleben seiner Gestalten oder sein eigenes erschlossen wird, in die Form einer vollsaftigen, frischen, ursprünglichen Sprache, so ist die Wirkung größer, weil sich darin mehr Leben offenbart; die abstrakte matte Sprache ist längst nicht so lebensvoll als die sinnlich gefärbte. Verläuft das Seelenleben nicht bloß als ein innerer Prozeß, sondern wird es auch durch die Außenwelt und im Kampf mit ihr bestimmt, so bildet der Dichter eben damit das Leben in seiner Vollkraft und Blüte nach; erst in der sinnfälligen Handlung zeigen ja Motive und Entschlüsse ihre volle Kraft. Spiegelt sich endlich das Seelenleben des Helden nicht nur in seinen Gedanken und Handlungen, sondern auch in seiner äußern Erscheinung, so bildet auch darin der Dichter nur das Leben in seiner vollen Natürlichkeit nach; auf den Höhenpunkten des Daseins greift das Innenleben auch auf die sinnliche Erscheinung über und „es ist der Geist, der sich den Körper baut". Aber grundverkehrt ist es, von der Poesie zu fordern, sie müsse unter allen Umständen, um ästhetisch wirksam zu sein, das innere Leben in den Formen der sinnlichen Erscheinung zur Anschauung bringen. Das gilt von den bildenden Künsten, deren einziges Darstellungsmittel die sinnliche Erscheinung ist, nicht aber von der Poesie.

Feinere verwickelte und individuelle Erscheinungen des inneren Lebens können mit den Mitteln der Plastik und Malerei allein nicht wiedergegeben werden. Der Bildhauer stellt in der ganzen Erscheinung, in der Geste des Arms, in der Haltung und den Gesichtszügen, den Charakter einer Persönlichkeit im allgemeinen dar, er kann die soziale Stellung, die allgemeine Richtung des Willens, die Stimmung verkörpern. Er kann auch, und der Maler noch weit mehr, indem er Gruppen anstatt des Einzelbildes aufstellt, uns zwingen, die Beziehungen der einzelnen Teile zueinander zu erwägen; der Maler hat in der Farbe und im Lichte das Mittel, diesen Beziehungszwang recht anschaulich zu machen. Wenn aber Lessing meint, der bildende Künstler könne uns durch die Wahl des fruchtbarsten Moments auch zwingen, das, was dem Vorgang vorausgegangen, und das, was ihm folge, nicht bloß hinzuzudenken, sondern auch zu sehen, er mache uns also auch mit der Ursache und der Folge des dargestellten Moments bekannt, so wird damit in unberechtigter Weise, was für die Poesie gilt, auf die bildende Kunst übertragen. Was wir zum Bilde ergänzend hinzufügen, gleichviel ob der Künstler uns dazu zwingt oder nicht, ist nur eine Art der Orientierung, wie wir sie bei jeder Anschauung vornehmen müssen. Das Kunstwerk gewinnt aber nicht dadurch, daß es uns die Aufgabe stellt, die Voraussetzungen und die Folgen zu ergänzen; im Gegenteil, wir genießen mehr, wenn wir das Werk auf den ersten Blick verstehen. Müssen wir etwas hinzudenken, z. B. daß Laokoon demnächst zusammenbrechen wird, so sehen wir das doch nicht in einzelnen Bildern vor uns, wir versuchen es gar nicht einmal, anschauliche Bilder der einzelnen Momente aus eigener Phantasie hinzuzufügen. Für den Künstler kommt es nur

darauf an, einen lebens- und gehaltvollen Moment zu finden. Laokoon fesselt den Betrachter mit unwiderstehlicher Gewalt nicht dadurch, daß dieser sich das Vorangegangene und das Kommende hinzudenkt, sondern weil er vor Augen sieht, daß sich in dem gewaltigen Mann und den blühenden Söhnen das Leiden und der Widerstand gegen das Leiden bis zum letzten Moment die Wage halten. Das, und das allein, kann und will das Kunstwerk veranschaulichen.

Die Mimik, die nicht bloß einen Moment, sondern eine Kette von solchen wiedergibt und zugleich das Hervorgehen des einen aus dem andern andeutet, verschafft uns einen Einblick in die Werkstatt, aus der die Entschlüsse hervorgehen, und das Spiel der Mienen und Augen gibt ihren Gemälden eine Lebhaftigkeit und Kraft, die der Maler nicht erreicht. Aber wenn die Mimik nicht in den Dienst der Poesie tritt, so vermag sie allein doch nicht, feinere und verwickelte Seelenbewegungen zu verkörpern; sie kann nur elementare Grundstimmungen wiedergeben. Schmerz, Enttäuschung, Beschämung sind der körperlichen Darstellung durch die Mienen zugänglich; aber daß der Schmerz eines Faust seine Ursache hat in den Schranken des menschlichen Wissens, daß Iphigenie Scham empfindet, weil sie ihrer Retterin in der Fremde nur mit stillem Widerwillen dient, das kann der Mime so wenig als der Maler durch seine Kunst deutlich machen. Wenn aber der Mime zu den seelischen Lebensäußerungen der dramatischen Dichtung die sinnlichen hinzufügt, wenn er den Gebilden des Dichters den Schein vollen Lebens gibt, so erleben wir die Handlung mit, und das Schauspiel erschüttert unsre Seele mehr als es jede andere Kunst vermag. Die Leidenschaftlichkeit der stofflichen Anteilnahme wird indessen dadurch gemildert, daß die Handlung ins Künstlerische erhoben wird.

Den Künsten der Anschauung gegenüber besteht das ästhetische Verhalten in der Nachempfindung, die nach der Ursache nicht fragt. Woher die tiefe traumverlorene Versunkenheit im Pensiero des Michelangelo kommt, wissen wir nicht und brauchen wir nicht zu wissen, um die ernste Wirkung auf unser Gemüt zu empfinden. Dagegen ist das Nachfühlen, das in der Poesie zum Nachempfinden hinzutritt, an das Miterleben, an das Kausalverhältnis geknüpft. Ob die Motive bloß hinzugedacht oder auch einigermaßen zur Anschauung gebracht werden, ob sie bloß in der bewegten Rede oder auch durch irgend ein Sinnfälliges uns nahe treten, darauf kommt's weniger an, als daß wir die Handlung miterleben. Der Dichter braucht zur Darstellung seelischer Zustände seelische Mittel; er weckt durch die Sprache eine Fülle von Vorstellungen, die in ihrer Zusammenstellung etwas Individuelles und daher der Anschauung Nahekommendes haben. Er ist nicht auf einen Moment der Handlung beschränkt wie der bildende Künstler, sondern gibt den ganzen Verlauf der Veränderung. Er wirkt durch Laute und Klänge unmittelbar auf das Gemüt. Er geht nicht darauf aus, uns etwas zur Anschauung zu bringen, sondern es zu fühlen, zu erleben. Das Ende Laokoons und seiner Söhne ist in der Darstellung Vergils, als anzuschauendes Bild gedacht, eine Scheußlichkeit; in der Tat aber haben wir den Laokoon des Dichters gar nicht vor Augen, sondern wir versetzen uns an seine Stelle; daß er, um laut zu schreien, den Mund weit öffnen muß, kommt uns nicht in den Sinn. In der denkenden Vorstellung, auf die der Dichter hinwirkt, geht der Charakter der sinnlichen Erscheinung verloren.

Wenn aber das Sinnliche auch in der Poesie nur gedacht, nicht angeschaut wird, worin unterscheidet sie sich dann von der Prosa? Dadurch, daß der Dichter uns den Gehalt seines Lebens direkt oder durch die von ihm geschaffenen Personen mitfühlen, miterleben läßt, während sich die Prosa nur an den prüfenden Verstand wendet. Aber nicht innere Sinneswahrnehmung selbst schafft der Dichter, dazu reicht das unanschauliche Mittel der Sprache nicht aus, sondern nur den Schein, die Illusion derselben. Ergibt sich aus den einzelnen

Zügen, die sich in der Dichtung nachdrücklich aufdrängen, eine Gehaltseinheit, so verleiht der kräftige Schein der Sinnlichkeit der Dichtung einen hohen Reiz. Doch darf man nicht vergessen, daß die Sinnlichkeit der Poesie nichts ist als die höchste Blüte der Lebendigkeit. Echte Dichtung ist die, die wir mit nachfühlendem Verständnis innerlich erleben, mag die sinnliche Färbung geringer oder stärker sein. Klopstocks poetische Welt liegt uns nicht darum fern, weil es dem Dichter an Sinnlichkeit gefehlt hat, das war durchaus nicht der Fall, sondern weil sich das Leben seiner Schöpfungen ins Ueberirdische verliert und dadurch unerlebbar wird.

Lessing verwirft die schildernde Poesie seiner Zeitgenossen, weil das Nacheinander der Sprache sich mit dem Nebeneinander des Bildes nicht vereinigen lasse. Es soll deshalb das Nebeneinander in ein Nacheinander verwandelt, die Schilderung zur Handlung gemacht werden. Aber die konsekutive Darstellung erleichtert das Zusammensetzen der Teile zu einem Ganzen nicht. Die größten Dichter haben sich deshalb auch die einfache Beschreibung nicht nehmen lassen. Wird jeder einzelne Zug so lebensvoll als möglich ausgedrückt und schließen sich alle zur lebendigen Einheit zusammen, so erreicht der Dichter sein Ziel mit der einfachen Aufzählung so gut als mit dem Verflechten in eine Handlung. Freilich ist das bewegte Leben eindrücklicher als das ruhende, und nicht nur die Schönheit, sondern alles Körperliche wird am besten in Bewegung gezeigt. Wo sich also eine Schilderung der Gegenstände in Succession naturgemäß ergibt, wo der Vorgang an sich schon ästhetisch wirkt, da ist sie berechtigt und wirksam, aber schwerlich haben die großen Dichter sie jemals bloß als Kunstgriff angewendet. Die konsekutive Darstellung ist nur ein Spezialfall zu dem allgemeinen Gesetz, daß die poetische Beschreibung so lebendig als möglich sein soll.

Für die bildenden Künste sind Formen und Farben das einzige Ausdrucksmittel, und was sich nicht irgendwie damit sagen läßt, ist für sie nicht vorhanden. Die Poesie hat mit ihrem Mittel, der Sprache, nicht die gemeine Wirklichkeit mit ihren gehaltlosen Nichtigkeiten wiederzugeben, sie ist als die Kunst der unanschaulichen geistigen Vorstellung auf die Wiedergabe erregten Lebens und in größerer zusammenhängender Darstellung auf Fortschritt und Entwicklung angewiesen.

Damit glaube ich den Kern des Laokoon redivivus einigermaßen herausgeschält zu haben. Nicht nur wer sich berufsmäßig mit Lessings Werk als einem Teil der kanonischen Lektüre für Prima zu beschäftigen hat, der Gebildete überhaupt wird Meyers gehaltvolles Werk nicht unbeachtet lassen dürfen. Der Verfasser gehört zu den Selbstdenkern, und er schlägt in seinem „Stilgesetz der Poesie“ eine neue Bahn im Gebiet der Aesthetik ein. Leicht zu lesen ist das Werk nicht gerade. In der Diktion erinnert es mehr an Hegel und Vischer als an Lessing und Goethe. Wortbildungen wie Gedankenabläufe, Verlebendigung, unter- und überanschaulich, Beziehungszwang, anschauliche Mangelhaftigkeit, Erlebbarkeit u. s. w. sind keine glückliche Bereicherung der Sprache. Niemand aber möge sich durch die hier und da etwas krause Schale abschrecken lassen, sich die Frucht anzueignen; er wird einen vollsaftigen Kern finden.

Baden-Baden. Ernst Hermann.

Zur Reform des griechischen Unterrichts.

Der griechische Unterricht sollte mit Homer beginnen. Diese Anregung, welche v. Wilamowitz jüngst den Reformgymnasien gegeben hat, wird gewiß in Philologenkreisen freudige Bewegung hervorgerufen haben; kein Gedanke ist so wie dieser geeignet, neues, frisches Leben in die Schulstube des Altsprachlers hineinzuwehen, keiner so kräftig, gründliche Reformen auf grammatischem wie

kulturhistorischem Gebiete zu erzwingen. Für ihn spricht schon die Tatsache, daß die homerischen Gedichte nun einmal die natürliche Grundlage der griechischen Literatur, daß ihre Sprachformen altertümlicher und durchsichtiger sind als die der Dramatiker und Prosaiker. Gegen Wilamowitz könnten nur Schwierigkeiten grammatischer Art ins Feld geführt werden, Schwierigkeiten, die sich eben aus dem Alter und gewissen Eigentümlichkeiten der homerischen Sprache ergeben, und die ich eher für einen Vorzug als für einen Nachteil halten möchte.

Die Aufgabe des Lehrers in der Untersekunda eines Reformgymnasiums wird sein, die Schüler möglichst bald der Lektüre zuzuführen, mit derselben noch im Laufe des ersten Jahres zu beginnen. Das halte ich auch dann für möglich, wenn wir den Homer gleich in die Hand nehmen wollen, obgleich — oder vielmehr gerade weil derselbe eine tiefere Kenntnis der Grammatik erfordert als jeder Prosaiker. Das Ziel ist erreichbar, wenn wir den grammatischen Elementarunterricht auf anderen Grundlagen aufbauen wie bisher.

Der reiche Formenschatz der griechischen Sprache wird auch begabten Schülern große Schwierigkeiten machen, wenn sie sich denselben vorwiegend gedächtnismäßig aneignen sollen; darum muß das Gedächtnis entlastet, aber das Verständnis noch mehr als früher gefördert werden. Als festes Besitztum muß den Schülern ein wissenschaftliches System gegeben werden, nach welchem sie unbekannte Formen, die ihnen aus der Lektüre entgegentreten, selbst bestimmen lernen. Ein solches System liegt im Wesen der Sprache begründet und läßt sich gerade aus der großen Menge griechischer Formen verhältnismäßig leicht erkennen. Die üblichen Schulgrammatiken zwar geben es uns trotz aller Schemata und Rubriken nicht. Aus den wissenschaftlichen Handbüchern können wir es herauslesen, aber ihre Einteilung ist im wesentlichen den Schulbüchern gleich.

Ich würde alles, was flektiert wird, von dem Gesichtspunkte der thematischen und athematischen Flexionsarten behandeln, also das, was bisher bei bestimmten Deklinations- und Konjugations-Klassen gelegentlich besprochen wurde, zum Ausgangspunkt machen. Die Uebereinstimmung der allein möglichen Bindevokale o und e in Deklination und Konjugation einerseits und das übereinstimmende Fehlen des Bindevokals andrerseits sind so unverkennbare Charakteristika, daß Irrtümer bei einiger Uebung im Erkennen der Formen vermeidlich sind. Und diese Einteilung hätte vor der alten, durchaus unübersichtlichen noch den Vorzug, daß sie dem Schüler von vorn herein neues bietet. Die Begriffe Nomen und Verbum sind dem Sekundaner altbekannt und selbstverständlich; ordnet er sie dem neugewonnenen Prinzip unter, so wird seine Klasseneinteilung um das doppelte genauer. Als weiterer Vorzug ergibt sich bei Besprechung des Bindevokals die notwendige Erkenntnis eines regelmäßigen Vokalwechsels in der Reihe ŏ ĕ, und damit wird die Beobachtung der griechischen Ablautreihen vorbereitet.

Die Behandlung der Deklination und Konjugation ist untrennbar. Auch im Lateinunterricht sollte man diesen Grundsatz festhalten. Wenn wir ein Denkmal enthüllen, dann zeigen wir es gleich ganz und nicht zuerst den Rumpf und dann die Glieder. Was aus pädagogischen Rücksichten notwendig ist, das fordert hier auch das wissenschaftliche System. Was ficht es den Sechzehnjährigen an, ob er einerlei oder zweierlei Endungen auf einmal zu lernen hat! Was man ihm gibt, darin muß er Leben spüren, die Sprache muß für ihn von vorn herein Handlung aber nicht eine Summe von Begriffen darstellen.

Das Nomen auf -ος und die Präsentia der thematisch flektierenden Verba gehören zusammen. Wenn man dazu einen Teil der pronominalen Deklination in Gestalt des Artikels nehmen muß, so ist das keine Neuerung. Für die Vorbereitung der Homerlektüre ist der Einfluß der pronominalen auf die thematische Deklination an dieser Stelle unumgänglich.

Mit dem athematisch flektierten Nomen wären die Präsentia der entsprechenden Verben zu verbinden. Alle anderen Tempora bleiben für später vorbehalten. Auch hier spielt der Ablaut wieder seine Rolle, aber nicht mehr in den suffixalen Silben, sondern in der Wurzel selbst. Auch hier ist sein gesetzmäßiges Auftreten erkennbar in Deklination wie Konjugation; bei ersterer scheidet er, wo er eintritt, Casus recti und obliqui, bei letzterer Singular und Plural.

Die Lautlehre muß bei solcher Behandlungsweise der Flexionslehre gründlich besprochen und immer wieder herangezogen werden. Die Präsensbildungen ermöglichen eine genaue und übersichtliche Klasseneinteilung,[1]) und alle kleineren Nominal- wie Tempussysteme lassen sich dem anfangs gegebenen Prinzip unterordnen. Eine gesonderte Behandlung verlangen nur die Feminina der a-Deklination und einige Pronomina.

Während das Futurum rasch erledigt werden kann, erwartet das Aoristsystem eine sorgfältige und eingehende Besprechung. Es kommen folgende Gesichtspunkte in Betracht: ist die Aoristform thematisch oder athematisch, ist sie sigmatisch oder asigmatisch gebildet, ist sie endlich reduplziert und wie verhält sich dann ihre Bildung zu obigen Gesichtspunkten? Daß ἐβούλευσα eine Form ohne Bindevokal ist, wird der intelligente Schüler selbst finden, der einmal etwas von sekundären Endungen und vom vokalischen ϝ gehört hat, noch leichter wird er die 3. Person Sing. als thematische Form erkennen. Welche Rolle die Analogie auch im Aorist spielt, ist nicht schwer begreiflich zu machen.

Das Perfectum medii bietet keine Schwierigkeiten, für das Perfectum activi hat der Lehrer die Grundlagen bei Osthoff zu suchen. Die passive Konjugation als etwas Sekundäres darf ganz zuletzt besprochen werden; sie schließt sich übrigens leicht an das aus der athematischen Konjugation Gewonnene an.

Eine Grammatik, die sich auf solchen Grundlagen aufbaut, wird es sich nicht zur Aufgabe machen, den Schülern Material zum Auswendiglernen zu bieten, wird auch nicht als Nachschlagebuch dienen wollen, sondern den Blick auf bestimmte Entwicklungsformen der Sprache hinlenken und dieselben erläutern. Sie wird Wert auf übersichtliche Ordnung der notwendigen Einzelerscheinungen, nicht minder großen Wert aber auf deren Erklärung in zusammenhängenden Darstellungen aus ihrer Entwicklungsgeschichte legen. Gedächtnismäßig festgehalten werden dann zunächst nur die klar und unumstößlich erkannten Gesetze lautlicher und formaler Entwicklung. Kenntnisnahme und dauernder Erwerb zahlreicher auf ihnen beruhender Einzelerscheinungen bleibe der Lektüre vorbehalten. Von den Griechen wollen wir Griechisch lernen, nicht aus Uebungsbüchern; der Elementarunterricht gebe nur das notwendigste Rüstzeug, das aber in wissenschaftlicher, nicht bloß in handwerksmäßiger Form. Zu solcher Vorbereitung auf die Lektüre werden zwei Tertiale ausreichen.

Wenn wir einmal auf das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische verzichten wollen, dann mögen wir es in der Reformschule auch ganz fallen lassen. Für den Tertianer ist das Uebungsbuch notwendig, dem Sekundaner ist es entbehrlich. Es raubt eine Menge Zeit, die besser angewandt werden kann. Wer ein Buch Homer gründlich durchgearbeitet hat, der wird sich in die andern leicht hineinfinden. Wenn man aber nicht darauf verzichten will, dann schaffe man auch ein Uebungsbuch, welches wirklich auf die Lektüre vorbereitet; dann müssen alle Wörter, die zum leichten Verständnis des ersten Leseabschnitts notwendig sind, und kein anderes darin enthalten sein. Dann muß in systematischer Ordnung Form auf Form folgen, Schwierigkeit auf Schwierigkeit; denn zum Ausruhen haben wir keine Zeit mehr, dazu sind die Pausen da. Das schwerste Uebungsbuch ist gerade das beste. Die häuslichen

1) Vergl. z. B. die Behandlung der Präsentia in Whitney's indischer Grammatik.

Arbeiten mögen entsprechend kurz bemessen werden; der Schüler soll keine Schreibarbeit sondern Gedankenarbeit leisten. Einzelne, zusammenhangslose Sätze werden am besten ganz vermieden; geht das nicht, so dürfen sie doch nur in den ersten Abschnitten zugelassen werden. Dem Schüler muß das Gefühl erspart werden, daß er sich mit albernem Kram herumschlägt. Alles, was wir ihm vorsetzen, muß auch stofflich seinem Entwicklungsstandpunkt entsprechen und sein Interesse erregen. Ein solches Uebungsbuch wird sich inhaltlich an die bevorstehende Lektüre anlehnen müssen und dieselbe auch gegenständlich vorbereiten. Dann wird der Schüler, wenn ihm sein erstes griechisches Buch in die Hand gegeben wird, nicht mehr ratlos dastehn, sondern das Lesen wird ihm leicht und erfreulich sein.

Fürchtet man aber den Homer durch ein solches Uebungsbuch zu schädigen, dann lasse man es ganz weg. Zur Vorbereitung auf einen Prosaiker wird dasselbe gewiß von Nutzen sein, wenn es auf ihn zugeschnitten ist. Ein solches Verfahren ist auch für den Unterricht in Tertia gut und früher erprobt.[1]) Mit der Xenophonlektüre konnte im dritten Tertial der Untertertia begonnen werden. Allerdings erfordert es anfangs tüchtige Vorbereitung des Lehrers.

Gründliche grammatische Schulung ist unentbehrlich, wo man Homer liest; nur soll sie keine formale sondern sprachgeschichtliche Schulung sein. Sie soll sich gründen auf die Resultate, welche die Sprachvergleichung gewonnen hat; sie soll dem Lesenden das Verständnis der tief in der Sprache selbst verborgenen Poesie anbahnen, auch das ist nötig, wenn wir den „Lebensinhalt der Zeiten" ganz erfassen wollen. Der Homerunterricht bedeutet die Einführung in das Verständnis der Volksepik; wer dieselbe genießen will, ohne in das Werden und Wesen der Sprache einzudringen, der bleibt ewig an der Oberfläche.

Das Alles enthält keinen Widerspruch gegen den Grundsatz, der in Heft I der Monatsschrift für höhere Schulen von Matthias ausgesprochen ist: „Hauptsache ist nicht die sprachlich-formale Schulung, sondern die Uebermittlung wertvoller Kulturgüter, Hauptsache der Lebensinhalt der Zeiten, von welchen uns die klassischen Schriften berichten, das Heranführen an die Probleme und das Hinführen auf die Wege, auf denen geistig hochentwickelte Völker Wahrheit und Glück gesucht haben." Daran ist nicht zu rütteln. Das Ziel winkt; ich suche nur einen Weg, und es mag deren verschiedene geben.

Uerdingen a. Rh. Wilhelm Hüttemann.

Nachschrift.

Auch Geheimerat Matthias hat auf der Kasseler Konferenz und sonst empfohlen, den griechischen Unterricht mit Homer zu beginnen, dort im Anschluß an eine Bemerkung über die Gefahren, die nach seiner Überzeugung diesem Unterricht, wenn er nicht in die richtigen Wege geleitet werde, in den Reform- wie in den Normalgymnasien drohen und die Matthias durch die Art heraufbeschworen zu sein scheinen, wie derselbe vielfach auf den humanistischen Anstalten gegeben worden sei. In wie vielen Fällen diese eine verkehrt gewesen, wird Niemand feststellen können. Gegen eine der Allgemeinheit sich nähernde Anschauung dieser Art aber, wie sie vielleicht von Diesem und Jenem in den Äußerungen des Geheimrats Matthias gefunden werden könnte, müßte mit Entschiedenheit auf die überaus zahlreichen Kundgebungen für die Wahrung des Griechischen hingewiesen werden, die zum Teil den letzten Jahren angehören, von Männern der verschiedensten Lebensalter und Stände kamen und über ihre hohe Schätzung dieses Lehrfaches keinen Zweifel lassen. Natürlich bleibt daneben bestehen, daß es manche Lehrer gibt, die sich trotz der ihnen zu Gebote stehenden Kenntnissen für den

1) Uebungsbuch der griechischen Sprache im engen Anschluß an Xenophons Anabasis von Dr. Ferdinand Hüttemann, Straßburg, Schultz und Comp. 1885.

griechischen Unterricht schlecht eignen, und die sicher aus wärmstem Interesse für denselben geflossene Warnung, die Matthias an die Gymnasialdirektoren richtet, solchen Männern den Gegenstand niemals anzuvertrauen, ist sehr beherzigenswert. So aber scheint mir nach jenen Kundgebungen und nebenbei auch nach dem, was ich in nicht wenigen griechischen Stunden an Gymnasien verschiedener deutscher Staaten beobachten konnte, die Sache keineswegs zu liegen, daß ein neuer Lehrgang, eine neue Methode angewandt werden müßte, um das Griechische zu halten.

Matthias sagte in Kassel (S. 97 des Protokolls): „Will man ein Mittel haben, um zu prüfen, ob ein Lehrer der Aufgabe des griechischen Unterrichts gewachsen ist, so wähle man die Ahrenssche Methode und fange das Griechische in Untersekunda mit Homer und dem homerischen Dialekt an. Das wird der beste Prüfstein sein. Wer nach der Ahrensschen Methode lehren will, muß tüchtig sein; sonst leidet er Schiffbruch, noch ehe Odysseus zu den Kikonen kommt. Ich möchte den Gedanken an die Ahrenssche Methode angeregt haben, um dem Griechischen neues Leben zu geben und ihm Gefahren fern zu halten, die ihm gedroht haben und noch immer drohen." Wir meinen, daß die Übertragung des nach jener Methode zu gebenden griechischen Unterrichts an einen Lehrer, um seine Tüchtigkeit zu prüfen, doch bedenklich wäre, weil ein Mißlingen nicht bloß (die entscheidende Kraft der Probe angenommen) dem Lehrer ein ungünstiges Zeugnis ausstellen, sondern zugleich einen erheblichen Schaden für die Schüler bedeuten würde. Was aber den Wert anbetrifft, den die Methode an sich hat, so haben wir darüber ja ziemlich eingehend in der pädagogischen Sektion der Straßburger Philologenversammlung auf Grund eines Vortrags von Professor Hornemann verhandelt; und wenn dieser auf Wunsch des Sektionsvorstandes, Geheimerats Jäger, darauf verzichtete, seine die Gestaltung neuer Versuche mit der Methode befürwortende Resolution zur Abstimmung bringen zu lassen, so war doch wohl Mancher der Anwesenden, auch meine Wenigkeit, der Ansicht, daß das Verbot des Ahrensschen Verfahrens, das einst von der preußischen Unterrichtsverwaltung gegenüber dem in Hannover früher zugelassenen Gebrauch ausgesprochen worden ist, nicht aufrecht erhalten werden dürfe. — Die einzige autoptische Erfahrung, die mir von der Anwendung der Methode zu Gebote steht, ist die, welche ich 1893 an der Budapester (damals von Volf und Karman geleiteten) Musterschule gemacht habe. Ich will dem darüber von mir in der Straßburger Diskussion Mitgeteilten und im vorigen Jahrgang S. 137 Abgedruckten nur noch hinzufügen, daß es mir wirklich möglich war, ein sicheres Urteil über die homerischen Leistungen der jungen Magyaren zu gewinnen, weil sie in Rücksicht auf das Brockenhafte meiner Kenntnisse des Ungarischen veranlaßt wurden, die vorgelegten Stellen der Ilias ins Deutsche zu übersetzen, und weil mir ein Lehrer (es war der jetzt an der Klausenburger Universität als Professor der klassischen Philologie tätige Csengeri) volle Einsicht in die Art verschaffte, wie die Schüler sich die Kenntnis der homerischen Flexionen erarbeitet hatten. Mein Eindruck war, daß, wenn man, wie das damals wenigstens an der genannten Anstalt geschah, nicht bloß mit Homer anfängt, sondern sich während vier Jahre griechischen Unterrichts fast ganz auf ihn beschränkt, es in der Tat gelingt, zu einem recht ordentlichen Verständnis der homerischen Sprache und Dichtung zu gelangen. Zugleich aber sagte ich mir, daß sich der eingeschlagene Weg nicht empfehle, wenn man beabsichtigt, in größerem Umfang auch die attische poetische und prosaische Literatur kennen zu lernen, weil, wenn es zu einer soliden Kenntnis des Homerischen und des Attischen kommen soll, sich zur Grundlegung meines Erachtens ungleich mehr der Dialekt eignet, in dem Flexionslehre und Syntax eine feste Norm zeigen, als der, wo in beiden Gebieten die größte Mannigfaltigkeit und das stärkste Schwanken herrscht, und weil nur bei Erlernung des Attischen erfolgreich das Mittel angewandt werden kann, welches nach meinen Erfahrungen am sichersten und schnellsten zu festen elementaren Kenntnissen führt, die Anwendung der griechischen Formen und Fügungen.

Inzwischen sind mir zwei Urteile von solchen bekannt geworden, die in dem Gymnasium das Ahrens leitete, dessen Methode selbst kennen gelernt haben. Geheimerat Lahmeyer erklärte auf der Kasseler Konferenz (S. 88 des Protokolls): „Die Ahrenssche Methode kenne

ich sehr genau. Ich war damals Lehrer am Lyceum zu Hannover, als Ahrens Direktor der Anstalt wurde. Über die Zweckmäßigkeit des Verfahrens kann man bei allen Vorzügen, die es zu haben scheint, doch sehr verschieden urteilen. Ich enthalte mich aber, bei dieser Gelegenheit auf eine Charakteristik der Methode und ihrer Erfolge näher einzugehen. Ich möchte nur wohlmeinend davor warnen, die Frage der Ahrensschen Methode mit der Frage des Frankfurter Lehrplans zu verquicken." Von einem aber, der das Verfahren als Schüler der genannten Anstalt erlebt hat, von dem jetzt an die Münchener Universität übergegangenen Professor Crusius, haben wir über Ahrens selbst und seinen Unterricht in der Prima Worte der preisendsten Anerkennung gehört, aber zugleich solche des Entsetzens über die Konfusion, die durch den Anfang mit Homer in den Köpfen der Schüler hervorgerufen worden war und die erst allmählich überwunden werden konnte. Reinhardt hat sich, so viel wir wissen, bisher ablehnend gegen die Einführung der Methode verhalten. G. Uhlig.

Mitteilungen.

Das internationale Kriegs- und Friedensmuseum in Luzern.

Es scheint uns passend, auch die Leser unserer Zeitschrift auf ein im vorigen Sommer gegründetes Institut hinzuweisen, von dessen Besuch sich nicht am wenigsten die Lehrer der klassischen Sprachen und der Geschichte reiche Anregung und Belehrung versprechen dürfen, wenn auch der eigentliche Zweck des Unternehmens in anderer Richtung liegt.

Der russische Staatsrat Johann von Bloch, den der gegenwärtige russische Kaiser wiederholt bei seinen Friedensbestrebungen zu Rate gezogen hat und der sogar als intellektueller Urheber des Haager Kongresses bezeichnet worden ist, hatte in einem mehrbändigen Werke Bedingungen und Folgen der Kriege dargelegt und damit zu zeigen unternommen, daß der Krieg zwischen zivilisierten Nationen in jeder Hinsicht zu verwerfen sei. Auf der letzten Pariser Ausstellung wollte er das Erörterte in einem besonderen Pavillon durch bildliche Darstellung zur Anschauung bringen. Dieser Plan scheiterte, aber in weit größerem Umfang ist der Gedanke wieder aufgenommen und durchgeführt in dem Luzerner Kriegs- und Friedensmuseum, dessen am 7. Juni v. J. erfolgte Eröffnung Bloch allerdings nicht mehr erlebt hat: er starb im Januar 1902. Als die, welche sich um Verwirklichung des Projektes in erster Linie verdient gemacht haben, sind außer dem Sohn des Genannten, Heinrich v. Bloch in Warschau, zu nennen der Direktor der chirurgischen Abteilung des aargauischen Kantonsspitals Dr. Heinrich Bircher in Aarau, der zugleich die einem deutschen Generalarzt entsprechende Stellung im 2. schweizerischen Armeekorps bekleidet, und der Major i. G. C. Egli in Bern, ferner Oberst R. Brunner, Chef der Eisenbahnabteilung des schweiz. Generalstabes, in Bern, — Oberstleutnant H. Pietzcker in Luzern, der Direktor des Museums, — Artillerie-Major A. Tobler, Professor am Eidgen. Polytechnikum in Zürich, — Genie-Major R. Fels zu Brugg in Aargau, — Hauptm. M. Feldmann in Thun, — Hauptm. H. Schulz in Bern, — Hauptm. J. Otter in Zürich, — der Direktor der schweizerischen Alkoholverwaltung E. W. Milliet in Bern, — Dr. phil. J. Zimmerli in Luzern (Besitzer und Leiter des Hotels Beaurivage daselbst), endlich von Künstlern K. Jauslin zu Muttenz in Baselland und die Maler Jos. Kaufmann in Luzern, H. B. Wieland, A. Pätzold und Zeno Diemer in München, R. Arns und P. Dupray in Paris.

Sie alle haben nach besten Kräften mitgewirkt, aber die umfangreichste und schwierigste Arbeit hat doch wohl Dr. Bircher gethan, was um so mehr Anerkennung verdient, als seine Haupttätigkeit, der er sich mit gepriesenem Geschick widmet, eine durchaus andersartige und sehr anstrengende ist. Von ihm ist auch der größte Teil des Buches, das höchst instruktiv in das Verständnis des Inhalts der einzelnen Säle einführt, des 305 Seiten umfassenden „Führers", verfaßt worden, nämlich die Erörterungen über die Kriegführung im Altertum und Mittelalter und über einzelne zur Darstellung gelangte Schlachten dieser Perioden, ferner die über „permanente Befestigungen", über „Waffenwirkung und Sanitätswesen" und über „Völkerrecht und Frieden". Unter den übrigen Abschnitten des Werkes rührt der Kommentar zu den in der „Waffenhalle" aufgestellten Gegenständen, in dem die Entwickelung der Waffen von den ältesten Zeiten an dargelegt wird, von Egli her; von demselben, Feldmann und Schulz die Erläuterung der Reliefs und Bilder, welche Kriegs-

scenen der Neuzeit veranschaulichen. Pietzcker hat die „Organisation der Heere“ und den „Seekrieg“ behandelt, Fels die „Feldbefestigungen und provisorischen Befestigungen“, Otter die „Schießausbildung der Infanterie“, Tobler die „Elektrizität im Kriege“, Brunner die „Eisenbahnen im Kriege“. Die „Volkswirtschaftliche Abteilung“ hat Milliet erläutert, die Dioramen Heinrich v. Bloch. Die Drucklegung des Ganzen aber hat Dr. Zimmerli geleitet und zugleich die Uebersetzungen ins Französische und Englische besorgt; von demselben stammt auch eine die Ziele und das Erreichte trefflich darlegende Besprechung des Unternehmens im 15. Heft des laufenden Jahrganges der illustrierten Zeitschrift „Die Schweiz“.

J. v. Bloch und seine Mitarbeiter wollten wissenschaftlich, aus den Erfahrungen der Kriegsgeschichte nachweisen, daß nicht bloß ethische, humanitäre, sondern auch utilitarische Erwägungen dazu führen müssen, nach Wahrung des Friedens und nach völliger Beseitigung des Krieges zu streben, daß wenigstens nach dem gegenwärtigen Stande der Dinge bei Kriegen zwischen Kulturvölkern auch den Sieger eine finanzielle Einbuße und ein Verlust an Menschenleben trifft, welche durch die etwa errungenen Vorteile nicht aufgewogen werden. Man würde aber sehr irren, wenn man meinte, daß die Auswahl und Herstellung dessen, was das Museum bietet, lediglich durch die Absicht, dies zu beweisen, bestimmt worden seien, und ebenso irren, wenn man glaubte, nur für die, welche diesen Beweis erbracht zu sehen wünschen, habe die Ausstellung Wert; sie darf vielmehr das Interesse aller Gebildeten beanspruchen.

Wir wollen ein paar Einzelheiten herausheben. In den Sälen, die Schlachtenbilder enthalten, zeigen überall Karten die strategische und, soweit dies tunlich war, auch die politische Situation, und Reliefs veranschaulichen jeweils den taktischen Verlauf des Kampfes. Sie sind auf der Grundlage von Kurvenkarten mit größter Sorgfalt hergestellt, für die alte Zeit und das Mittelalter nach Zeichnungen, die Bircher entworfen, der sich auch für Darstellung von Scenen aus den cäsarischen Feldzügen diesseits der Alpen mehrfach der Mühe topographischer Untersuchungen an Ort und Stelle unterzogen hat. Wir machen die Lehrer der Geschichte und die, welche das Buch vom gallischen Krieg zu erklären haben, auf die Darstellungen der Kämpfe bei Bibracte, Avaricum und Alesia aufmerksam. Ebenso belehrend aber sind die Bilder aus der hellenischen Kriegsgeschichte, die Veranschaulichung der Schlachten bei Platää und Leuktra, die Scenen aus dem Rückzug der Zehntausend und den Feldzügen Alexanders, ferner die zahlreichen Darstellungen aus dem 5.—16. Jahrhundert, aus dem 30jährigen Krieg, den Kriegen Friedrichs des Großen und Napoleons, dem letzten deutsch-französischen und dem Burenkrieg. Die Details der Kriegführung sind dabei zugleich durch Kreidezeichnungen des oben genannten glänzenden Historienzeichners Jauslin zur Anschauung gebracht, Bilder, die sich sämtlich durch packende Lebendigkeit auszeichnen und nach den Angaben von Sachverständigen ausgeführt sind. Eine Reihe von kolorierten Bildern sind aus der Vergrößerung von Illustrationen erwachsen, die sich in alten Chroniken finden. Endlich dient auch eine Reihe von wirkungsvollen Dioramen mit plastischem Vordergrunde zur Vergegenwärtigung einzelner Schlachtscenen aus neuester Zeit. Neben dem Feldkrieg ist, wie schon aus den genannten Beispielen hervorgeht, der Belagerungskrieg berücksichtigt; aus der neuesten Geschichte sind die Belagerung von Straßburg und der Kampf um Plewna zur Darstellung gekommen. Wie sich im Lauf der Jahrhunderte die Befestigung eines Platzes entwickelt hat, ist ferner durch Reliefs und Zeichnungen gezeigt, die reproduzieren, was das ausgezeichnete Werk von Viollet-le-Duc über die zuletzt von Vauban befestigte Stadt Roche-Pont und ihre Vorgeschichte bietet.

Um die allmähliche Entwickelung der Nah- und Fernwaffen zu demonstrieren, dienen zum Teil auch Originale. Die ganze Sammlung in dieser Abteilung wird wohl durch andere ähnliche an Umfang, aber schwerlich an Vollständigkeit übertroffen. Besonders hervorragt eine von Oberst Rubin, dem Direktor der Thuner Munitionsfabrik, angelegte Ausstellung der Entwickelung der Handfeuerwaffen von 1777 bis 1900. Sehr reichhaltig ist weiterhin die Ausstellung der Objekte, welche die Wirkung der Offensivwaffen darstellen. Beim Eintritt in diesen Saal sieht man zur linken Hand eine Reihe von Schädeln, teils im Bild, teils in natura, welche schwere Verletzungen zeigen: sie gehören Kämpfern in den Schlachten von Sempach und Dornach. Durch Atlanten verschiedener Kriegschirurgen und durch Präparate sind die Wirkungen von Infanteriegeschossen und Schrapnells auf die Körper von Menschen und Pferden und auf die Deckungen veranschaulicht. Bilder stellen die Zonen der tödlichen, schweren und leichten Verletzungen dar, sowie die der Schüsse,

welche Mann oder Pferd außer Gefecht setzen; weitere Bilder den Sanitätsdienst im Gefecht von der Feuerlinie bis zur Endetappe und die Improvisationsarbeiten für den Sanitätsdienst. Eine große Karte zeigt die Ausbreitung des Roten Kreuzes und der Samaritervereine in der Schweiz. Ueber den optischen Signaldienst und das Telegraphenwesen werden wir durch Apparate, über die Leistungen der Eisenbahnen für den Truppentransport durch graphische Darstellungen belehrt, durch solche letzterer Art auch über die Verluste an Menschenleben im deutsch-französischen Kriege, soweit zuverlässige Angaben darüber vorhanden sind. In der Abteilung für Völkerrecht und Friede bilden die Grundlage die in großem Druck zu lesenden völkerrechtlichen Verträge und Konferenzbeschlüsse. Daneben finden wir die Portraits solcher Personen, die sich für Herstellung eines dauernden Völkerfriedens in hervorragender Weise bemüht haben, und einige Landschafts- und Truppenbilder, welche die Schrecken des Kriegs zur Darstellung bringen, dieselbe Gegend des Kantons Aargau von Fritz Widmann im Frieden, von J. Wyß nach der Verwüstung durch den Krieg dargestellt, und eine Anzahl allegorischer Gemälde des holländischen Malers ten Kate, die er dem Museum zur Ausstellung überlassen hat.

Die Ausstellung darf wohl in keinem Teile als bereits ganz vollendet gelten. Wir hörten von den verschiedensten in Aussicht genommenen Ergänzungen. Sobald es z. B. gelungen sein wird, Kurvenkarten des Terrains von Marathon zu erhalten, soll an die Konstruktion einer Reliefkarte der dortigen Schlacht gegangen werden. Auch die altrömische Kriegsgeschichte wird noch manche Bereicherung erfahren, aus Cäsars Feldzügen und den Kämpfen mit den Puniern. Aus der neuesten Zeit ist eine Darstellung von Kämpfen des nordamerikanischen Sonderbundkrieges ins Auge gefaßt. Für die Marineabteilung ist neben den zahlreichen Abbildungen die Herstellung von Schiffsmodellen aus den verschiedenen Perioden sehr erwünscht. Eine permanente Kunstausstellung von Gemälden und Skulpturen, die den Zwecken des Museums entsprechen, wird geplant, ferner die Anlegung eines Lesezimmers mit einer kriegswissenschaftlichen Bibliothek und der einschlägigen Tagesliteratur, sowie die Abhaltung von belehrenden Vorträgen.

Aber schon, was jetzt geleistet worden, ist mit Recht die umfassendste historisch-systematische Veranschaulichung des Krieges genannt worden, welche die Militärwissenschaft in Verbindung mit der modernen Darstellungskunst bisher geschaffen hat. Das Urteil von Fachmännern und der wachsende Besuch des Publikums zeugen für die Gelungenheit der Unternehmung. In Zukunft wird wohl nicht nur der größte Teil der Vergnügungsreisenden, welche Luzern besuchen, dem malerischen, unmittelbar neben dem Hauptbahnhofe gelegenen Gebäude einen Besuch abstatten, sondern sein Inhalt wird auch von zahlreichen Militärs, Chirurgen, Philologen, Historikern studiert werden.

Vorstehendes ist im vorigen Herbst geschrieben und in der Kreuzzeitung veröffentlicht worden. Jetzt erfahre ich durch Dr. Bircher von folgenden Bereicherungen, die das Museum seitdem erfahren hat oder in nächster Zeit erfahren soll. Hinzugekommen sind Reliefs von der Belagerung von Massilia, von der Blockade Brundisiums, von einer keltischen Festung, von der Ariovistschlacht i. J. 58, von der Schlacht bei Waterloo. In Arbeit ist die Darstellung der Schlachten bei Mantinea 420 und 362, bei Sellasia, Chäronea, der Belagerung von Gergovia und Uxellodunum. Zu Waterloo soll noch Ligny, Quatrebras und Wavre kommen, so daß 1815 eine eigene Abteilung bilden wird. Demnächst wird ferner ein großes Jungfraurelief aufgestellt, um das herum der Gebirgskrieg dargestellt wird. Die Marineabteilung soll 1904 die nötige Umarbeitung erfahren.

In Bezug auf Chäronea möchten wir hier anfügen, daß nach einer Mitteilung meines Freundes Sotiriadis vom 3. Febr. d. J. derselbe zu einer ganz anderen Ansicht über das Schlachtfeld gelangt ist, als z. B. Curtius. „Jetzt grabe ich — schrieb er mir — den großen Tumulus aus. Dieser gehört sicher dem IV. Jahrhundert an. 7 m tief liegt die dicke Schicht der auf den Gräbern dargebrachten Opfer." U.

Milet.

Im ersten Heft dieses Jahres sprachen wir bei Gelegenheit eines Berichts über den Vortrag, den der Architekt Dr. Julius Hülsen voriges Jahr über die deutschen Ausgrabungen in Milet gehalten hatte, die Hoffnung aus, später Ge-

naueres über diejenige Ausgrabungscampagne berichten zu können, die von Anfang Oktober v. J. bis zu diesem Frühjahr gedauert hat. Im 4. Heft vom Bande XVII des Jahrbuches des Kaiserl. Deutschen Archäologischen Instituts findet sich ein „Zweiter vorläufiger Bericht über die Ausgrabungen der Königlichen Museen zu Milet" von Direktor Dr. Theodor Wigand, unterzeichnet „Milet, den 1. Dezember 1902." Durch eine Postkarte vom 3. März l. J. hatte der genannte Herr die Liebenswürdigkeit, mir noch Folgendes mitzuteilen:

„Neu gefunden ist südlich vom Bouleuterion ein zweiter hellenistischer, von großen Marmorhallen und Lagerräumen umgebener Markt, dessen Breite über 120 und dessen Länge über 200 m beträgt. Am Nordmarkt ist eine große ionische Marmorhalle gefunden. Hauptgegenstand der Ausgrabung war aber jetzt das Theater, das sich als eines der besterhaltenen, gewaltigsten Bauwerke Kleinasiens herausgestellt hat. Es hatte Raum für 20000 Menschen, die Marmorsitze sind bis zu den höchsten Rängen hinauf erhalten. Die gute Erhaltung wird dem Umstand verdankt, daß der Bau in byzantinischer Zeit als Festung gedient hat." U.

Die Epiloge dreier akademischer Reden.

1. Aus der Rede des Prorektors der Universität **Heidelberg**, Geh. Hofrats Professor Dr. jur. **Heinrich Buhl**, zur Feier des Geburtsfestes ihres zweiten Gründers, des Großherzogs **Karl Friedrich**, am 22. November 1902.

Dem neuen Rechte hat das alte weichen müssen, auch die alte Herrschaft des römischen Rechts hat aufgehört. Aber es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, zu glauben, daß das alte Recht entbehrlich geworden sei, und es wäre vergeblich, das Gesetzbuch nur aus sich selbst erklären zu wollen, wie es in unüberlegten Schlagwörtern empfohlen worden ist. Um den gewaltigen Gesetzesstoff wissenschaftlich zu bewältigen, um den Gesetzesbuchstaben lebendig zu machen, um das neue Recht auszubilden und fortzubilden, bedarf es der vollständigen Beherrschung der Rechte, aus denen es hervorgegangen ist, vor allem auch des römischen Rechts. Dem römischen Rechte sind viele der einzelnen Regeln, aber auch manche der Grundgedanken entnommen; es zeugt von starker Unkenntnis oder unaufrichtiger Befangenheit, wenn man etwa meint, daß die Herrschaft von Treu und Glaube erst durch das neue Gesetzbuch aufgerichtet sei.

Zu dieser geschichtlichen Bedeutung des römischen Rechts kommt sein innerer Wert, der es längst zu einem Gemeingute der Kulturvölker gemacht hat. Es ist auf dem Gebiete des Rechts eine einzigartige Erscheinung, daß dieses fremdartige Recht eines längst untergegangenen Staats in den verschiedensten Ländern seinen Einfluß übt, allenthalben an den Hochschulen gelehrt wird. Wo immer eine neue Hochschule errichtet wird, wie in Tomsk oder Tokio, entsteht fast immer eine Pflanzstätte des römischen Rechts und mit dem neuen japanischen Gesetzbuch haben auch römische Rechtsgedanken bei diesem Kulturvolke des fernen Ostens Eingang gefunden.

Im vorigen Jahrhundert ist für Erforschung und Lehre des römischen Rechts Deutschland der Mittelpunkt gewesen; auch für Heidelberg sind die Zeiten von Thibaut und Vangerow eine stolze Erinnerung. Jetzt ist an die Stelle der Pandekten die Vorlesung über bürgerliches Recht getreten; der Abschiedsgruß, den einst Vangerow seinen verehrungsvoll zu ihm aufblickenden Schülern zurief: „Bonus pandectista bonus jurista" ist verklungen; das römische Recht soll nur noch der Vorbereitung auf das spätere Privatrechtsstudium dienen. Es hat dabei schwere Einbußen erlitten und ist oft unbillig verkürzt worden. Aber den Nachteilen, die mit seiner Verdrängung aus der Stellung als geltendes Recht zusammenhängen, stehen für den Romanisten auch Vorteile gegenüber. Er ist dadurch freier geworden und kann seine Arbeit mehr als bisher dem klassischen Rechte zuwenden. Es ist lehrreich zu verfolgen, wie die Schöpfungen der römischen Juristen so oft dauerhafter sind, als die tastende und hastende Gesetzgebung der späten christlichen Kaiser, von deren Zutaten und Aenderungen das Handelsrecht und jetzt auch

das bürgerliche Recht so manche abgestoßen hat. Dieses klassische römische Recht kann ein befriedetes Gebiet selbstloser wissenschaftlicher Arbeit, eine Schule für selbständiges Denken, für eigene Arbeit sein, und es gehört zu den schönsten Aufgaben des Rechtslehrers, bei seinen Schülern das Verständnis für das römische Recht und damit auch die Freude daran zu erwecken.

Dem deutschen Juristen bietet das römische Recht ein wirksames Gegengewicht gegen das alte Erbübel des Doktrinarismus; aus dem Leben hervorgewachsen, stellt es ihn auf den festen Boden scharf beobachteter und sorgfältig gewürdigter Tatsachen. Zwischen der Art, wie Römer und Deutsche zu ihren Entscheidungen gelangen, zeigt sich oft ein charakteristischer Unterschied, der mit der verschiedenen Form des anzuwendenden Rechts zusammenhängt. Der deutsche Jurist ist durch seine Gesetzesparagraphen gebunden; er sieht sich sein Verhalten wie durch einen genauen Armeebefehl vorgeschrieben, der doch nicht allen Möglichkeiten gerecht werden kann. Sein Urteil ist oft das Ergebnis einer logischen Schlußfolgerung; es kann logisch völlig unangreifbar und dennoch wegen eines Fehlers im Gesetze befremdend oder unangemessen sein. Der römische Jurist ist freier, für ihn gibt es oft nur eine Art von Direktiven, die ihm bloß seine allgemeine Richtung weisen. So entscheidet er den Fall, wie er es für recht und billig hält; in seinen Erwägungen sucht er die getroffene Entscheidung zu rechtfertigen, statt sie daraus abzuleiten. Daher erscheint sein Urteil auch heute noch sachlich begründet, dem juristischen Formalismus braucht nicht die Billigkeit aufgeopfert zu werden und der Satz „Fiat justitia, pereat mundus“ ist zwar lateinisch, aber durchaus nicht römisch. Wenn aber dieses Verfahren nicht ausarten soll, so setzt es vollkommene Beherrschung des Rechtsstoffes, durchdringenden Blick für die Erscheinungen des Lebens, reiche Lebenserfahrung, ein kräftiges Verantwortlichkeitsgefühl voraus, wie sie bei den römischen Juristen vereinigt sind. Ihnen war es beschieden, die Anwendung des Rechts auf die höchste Stufe zu erheben, sie zu einer Kunst, zur ars aequi et boni zu gestalten, und in dieser Kunst werden sie auch für uns immerfort die unerreichten Meister bleiben.

---

2. Aus der Rede des Rektors der Universität Berlin Geh. Justizrats Dr. jur. **Otto Gierke**, zur Gedächtnisfeier ihres Stifters, König **Friedrich Wilhelm III.**, am 3. August 1903.

An grundsätzlicher Gegnerschaft hat es der historischen Schule zu keiner Zeit gefehlt und wird es ihr niemals fehlen. In Todfeindschaft mit ihr lebt notwendig der Radikalismus, der nicht anders als naturrechtlich denken kann. Feindselig verhält sich andererseits ihr gegenüber auch der nackte Positivismus, für den das Recht im jeweiligen Gesetzestext und die Rechtspflege in handwerksmäßiger Technik aufgeht. Auch abseits aber dieser im Grunde unwissenschaftlichen Richtungen sind aus der Reihe der mit höchster wissenschaftlicher Bildung ausgerüsteten und selbst geschichtlich geschulten deutschen Juristen immer wieder Gegner der historischen Schule aufgestanden. Wenn unter ihnen kaum Germanisten, wohl aber hervorragende Romanisten zu finden sind, so mag sich dies daraus erklären, daß letztere stets eben doch einen geheimen Vorbehalt zu Gunsten des römischen Rechts als ratio scripta machen. Der so entfachte Kampf ist für die Gegenwart ungleich bedeutungsvoller, als der häusliche Streit zwischen romanistischer und germanistischer Jurisprudenz. Doch kann ich heute weder seinen Verlauf erzählen, noch die gegnerischen Richtungen sondern und würdigen. Nur darauf möchte ich hinweisen, daß es sich dabei nicht um den Gegensatz zwischen historischer und philosophischer Betrachtungsweise handelt. Gewiß bedarf die geschichtliche Ableitung des Rechts der Ergänzung durch philosophische Erfassung seines Grundes, Wesens und Zwecks. Allein echte Rechtsphilosophie ist nur auf geschichtlicher Grundlage möglich. Dagegen läuft jede philosophische Rechtsbehandlung, die den streng geschichtlichen Boden

verläßt, immer wieder Gefahr, dem Nationalismus zu verfallen und trotz alles Sträubens in naturrechtliche Bahnen einzulenken. Dies bestätigen namentlich auch die in neuester Zeit unternommenen Versuche, in bewußter Abkehr von der historischen Schule eine auf Kant zurückgreifende Rechtslehre zu begründen.

Demgegenüber wollen wir an der großen Errungenschaft der historischen Schule festhalten. Wir wollen niemals jene deutsche Geistestat verleugnen, der unsere Jurisprudenz ihre innere Kraft und ihre weltweite Wirksamkeit verdankt. Vielmehr wollen wir uns bemühen, durch die Pflege des lebendigen Zusammenhanges mit der Vergangenheit die deutsche Rechtswissenschaft vor dem Niedergange zu behüten, der nur allzuleicht auf die Kodifikation zu folgen pflegt. Damit wir nicht erst in später Zukunft von anderen Völkern, die ihrerseits durch Befolgung des deutschen Vorbildes ihre Jurisprudenz wieder erhöht haben, neu lernen müssen, was not tut! Wir wollen daher auch unserer Jugend im akademischen Unterricht die mühevolle Arbeit einer ernsten geschichtlichen Grundlegung, so überflüssig sie der bequemen Oberflächlichkeit erscheinen mag, nicht ersparen. Gerade deshalb setzen wir ja bei den jungen Juristen klassische Bildung voraus und erwarten, seitdem wir in Preußen unbefragt Realgymnasiasten und sogar Oberrealschüler zugeschickt erhalten, von ihnen mindestens den nachträglichen Erwerb des notdürftigen klassischen Rüstzeuges. Allerdings soll das Rechtsstudium zu praktischen Lebensberufen vorbereiten. Aber in allen den mannigfachen Berufszweigen, in denen der Juristenstand Recht zu schaffen und zu verwirklichen hat, wird er seine Aufgabe als Rechtsorgan des Volkes nur dann glücklich lösen, wenn er mit der geistigen Freiheit, die nur durch wissenschaftliche Beherrschung des Stoffes errungen wird, an sein Tagewerk herantritt. Und das wissenschaftliche Verständnis des Rechts ist ohne geschichtliche Vertiefung nicht zu gewinnen. Mag auch der ehemalige Student im Drange der Geschäfte des Richters, des Rechtsanwalts, des Verwaltungsbeamten oder des Bürgermeisters längst das Einzelne vergessen haben, was ihn die Universität von römischem und germanischem Rechte lehrte: immer noch wird er die daraus geschöpfte Geistesbildung bewahren, die den Adel seines Wirkens bestimmt. Nicht umsonst wird er einst aus den alten und doch ewig jungen Quellen der Vorzeit getrunken, nicht umsonst das Werden der Rechtskultur durch die Jahrtausende geschaut, nicht umsonst die verschütteten Werkstätten betreten haben, in denen vergangene Geschlechter gestalteten, was sie der Nachwelt hinterließen. Sondern je lebendiger ihm das geschichtliche Wesen des Rechtes aufgegangen ist, desto treuer wird er den ihm anvertrauten Schatz des geltenden Rechtes verwalten und mit um so mehr Weisheit wird er an dessen Fortbildung mitarbeiten. So glauben wir, wenn wir im Universitätsunterricht das von Savigny und Eichhorn entrollte Banner hoch halten, keineswegs einem einseitigen Anliegen der Wissenschaft Genüge zu leisten, sondern zugleich dem Leben des Staates und des Volkes zu dienen. Wir glauben die Kräfte zu stärken, die den nationalen Organismus gesund erhalten, und gedeihlich zu wirken für die Gegenwart und die Zukunft des deutschen Rechts!

3. Aus der Rede des Professors Dr. phil. **Arthur Ludwich** in **Königsberg** zur Feier des Gedenktages von **Immanuel Kants** Geburt am 22. April 1905 („Kant und Böckh über das Wesen der Philologie").

Der überwiegend philologische Unterricht, den Kant im hiesigen Friedrichskollegium genoß, ist an ihm nichts weniger als fruchtlos geblieben. Ein festes Bild von der Philologie stand ihm vor Augen, dessen wesentliche Züge er großenteils vollkommen richtig erfaßt hatte. Auf ihn selbst hätte schwerlich irgend eine andere Unterrichtsmethode tiefer und nachhaltiger eingewirkt. Die philologische ist es unstreitig, die sich am deutlichsten bei ihm offenbart. In seiner virtuosen Beherrschung der lateinischen Sprache und Literatur, in seiner ausgesprochenen Vorliebe für Etymologieen und Te-

finitionen, in seiner umfassenden Belesenheit und vielseitigen Forschertätigkeit, in seinem durch und durch kritischen Verfahren, in seinem eifrigen Suchen nach wissenschaftlicher Wahrheit, in seinem gefestigten Pflichtgefühl, in seiner echten Humanität und seinen hohen Idealen spüren wir noch teils die einzelnen Phasen, teils die Gesamtwirkung des formell wie intellektuell bildenden Einflusses seiner humanistischen Schulung, in jedem seiner Werke, dem kleinsten wie dem größten, einen nachhaltigen Hauch der Philologie. Kant bildet hierin keine Ausnahme von der Regel. In allem, was sein Jahrhundert Großes auf geistigem Gebiete schuf, in allen damaligen Geistesheroen, in Goethe und Schiller, Winckelmann und Lessing und Hunderten ihrer Genossen ist derselbe Hauch lebendig, derselbe geistige Adel, dieselbe klassische Kraft und Weihe. Einer Wissenschaft aber, die so innig mit der höchsten Blüte unserer nationalen Kultur verwachsen ist, braucht nicht gleich kleinmütig vor der Zukunft zu bangen, wenn die minder ideal gesinnte Gegenwart ihr Wesen verkennt und ihren Wert gering achtet. Wir sind gegenwärtig auch weit davon entfernt, um der wetterwendischen Volksgunst willen die Flügel sinken zu lassen und die Hände in den Schoß zu legen. Im Gegenteil: in keiner früheren Epoche ihres Bestehens seit der Renaissance hat die Philologie sich arbeitssamer und zielbewußter, vielseitiger und gründlicher gezeigt als in der gegenwärtigen; in keiner hat sie ein so gewaltig und unablässig anwachsendes Studienmaterial in kürzester Frist zu bewältigen gehabt und sich solcher schwierigen Aufgabe besser gewachsen bewiesen; in keiner ist der rühmliche Wetteifer unter den gebildeten Nationen, die Denkmäler der Vergangenheit ans Licht zu ziehen, zu bergen und zu nützen, glühender oder fruchtbarer gewesen als heute. Und doch weiß der Philologe so gut wie jeder andere, daß ihm der herrschende Geist der Gegenwart nicht hold ist. Er weiß aber auch, daß seine Wissenschaft niemals um ihren Marktpreis gesorgt hat. Alles banausische Treiben reicht nicht hinan an das ewige Reich der Idee und des Schönen, das ebenso frei ist von jeder Zeitgewalt wie jeder echte Jünger unserer Wissenschaft. Wer sich dieser aus innerem Herzensdrange mit rechter Liebe ergiebt, der wird auch Zeitlebens durchdrungen sein von dem kategorischen Imperativ Kants, jenem erhabenen Pflichtgebot, das uns der heutige Gedenktag in Erinnerung ruft als Stütze für die Gegenwart, als Anker der Hoffnung auf eine idealere Zukunft.

Emil-Müller-Feier.

(Aus den „Dresdener Nachrichten" vom 11. März d. J.)

Herr Oberschulrat Professor Dr. Emil Müller, der an drei sächsischen Gymnasien mit hohem Segen gewirkt hat und jetzt im benachbarten Radebeul seinen Lebensabend genießt, war am vorigen Sonntag der Mittelpunkt einer erhebenden Feier, welche alte Schüler der Fürstenschule zu Grimma und des Gymnasiums zu Freiberg für ihren ehemaligen Rektor veranstaltet hatten. An siebzig Schüler Emil Müllers hatten sich im Saale des Hotel Bristol am Bismarck-Platz zusammengefunden, noch weit mehr hatten schriftlich ihre Freude über das Unternehmen und ihr Bedauern, nicht kommen zu können, ausgesprochen. Mehrere Hundert alter Schüler aber hatten von den ausgesendeten Postkarten Gebrauch gemacht und dem verehrten Manne zu seinem 77. Geburtstage (am 6. März) die Ueberraschung einer Massengratulation bereiten helfen. Zu der hochansehnlichen Versammlung gehörten unter anderen Generaloberarzt Dr. Müller, Chef der Medizinalabteilung im Kriegsministerium, Geh. Justizrat Dr. Grützmann, Geh. Finanzrat Wahle, Geh. Kriegsrat Sturm, Bergdirektor Georgi, Hofprediger Dr. Friedrich, Major Wilsdorf, Major v. Carlowitz vom Generalstab, Kaiserlicher Staatsrat Professor Dr. Koch (einst Kollege Müllers in Grimma), Bürgermeister Härtwig und Superintendent Colditz von Oschatz, Rektor Professor Dr. Meltzer vom Wettin-Gymnasium, zahlreiche Landgerichtsdirektoren und andere Juristen, Pastoren, Gymnasiallehrer, Aerzte, Offiziere usw.

Das Festmahl bot dem Gefeierten reichlich Gelegenheit, sich von der tiefen Verehrung und Liebe zu überzeugen, mit der seine ehemaligen Schüler an ihrem ehemaligen Rektor hängen. Aus der ersten Ansprache, welche Schreiber dieses im Auftrage der

alten Grimmenser hielt, teilen wir auf Wunsch einige Stellen mit. Nachdem die Ansprache die Erinnerung an das erste Auftreten Emil Müllers in Grimma wachgerufen hatte, das ihm sofort die Achtung der künftigen Schüler einbrachte, schilderte sie weiter die wachsende Liebe und Verehrung, die sich Müller mehr und mehr erwarb. Dann hieß es weiter: „Wie wußten Sie uns die Seelen zu erschließen für die erhabenen Schönheiten eines Aischylos, eines Shakspeare, eines Goethe, wie wußten Sie uns zu begeistern für den zähen, unermüdlichen Ueberzeugungskampf eines Demosthenes, wie geistvoll wußten Sie uns die tiefen Ideengänge eines Plato zu deuten, wie uns zu erwärmen für die strenge Wahrheitsliebe und die Schärfe der Charakterisierung eines Thukydides, wie plastisch erstand vor uns das Bild Ihres Lieblings Sokrates, wie anschaulich wuchs das Bild jener Kaiserzeit vor uns empor, als ein Tacitus seinen Mißmut zu kurzen, herben Sätzen zusammenballte! Und wie wußten Sie weiter in unsere Herzen die Liebe zu König und Kaiser, zu Vaterland und Reich einzupflanzen, ohne je in den Schmeichlerton zu verfallen, der in geraden Seelen oft das Gegenteil des Gewünschten erzeugt; wie beglückte uns ein kurzes Lob aus Ihrem Munde, wie traf uns Ihr oft nur zu berechtigter Tadel oder der grollende Unmut, wenn wir dem hohen Fluge Ihres Geistes nicht rasch genug zu folgen vermochten. . . . . Und die Eigenschaften, für die Sie uns mit Ihren Worten begeisterten, die Pflichttreue und der Mannesstolz, die Liebe zum Vaterland und die Liebe zur Wahrhaftigkeit, die Tatkraft und die Charakterfestigkeit, die Treue gegen sich selbst und das mutige persönliche Eintreten für das als wahr und recht Erkannte, gleichgiltig der Folgen für die eigene Person — alle diese hohen Tugenden, die der Jüngling üben und der Mann draußen im Leben betätigen soll — die lebten Sie uns selber vor, der Macht des Wortes gesellten Sie die höhere Macht des Beispiels. Des werden wir Ihnen Dank wissen unser ganzes Leben lang.“ Zum Schluß gedachte der Redner der regen geistigen Tätigkeit, die Emil Müller noch bis heute entfaltet: siehe Monatsbeilage des Dresdner Anzeigers 1901 und 1902 unter E. M.; ein Lebensbild des Sokrates geht auf dem Schreibtische Müllers der Vollendung entgegen. Von dem dreifachen Hoch, das der Redner am Schluß ausbrachte, widerhallte der weite Saal.

Als Vertreter der Freiberger sprach Justizrat Heisterbergk. Er schilderte in gemütvoller, von Humor getragener und zu Herzen gehender längerer Rede Müllers Wirken am Gymnasium zu Freiberg und brachte als ältester seiner dortigen Schüler eindrucksvoll deren Verehrung und Dank dar. Weiter gedachten andere Redner der Gattin und des Sohnes Emil Müllers (Professors der Physik in Chemnitz) und des Staatsrats Professor Dr. Koch, der nach seiner Tätigkeit in Grimma noch jahrelang in Rußland im Dienste deutscher Gesellschaften die Fahne treudeutscher Gesinnung und deutscher Wissenschaft hochgehalten hat. Die Redner waren Konrektor Professor Dr. Rachel, Geh. Finanzrat Wahle und Dr. med. Nestmann. Ein herrliches Tafellied vom Pastor emeritus O. Müller in Weinböhla wurde auf Verlangen zweimal gesungen. Oberschulrat Emil Müller ergriff wohl fünfmal das Wort, und dabei hatten die lautlos lauschenden Hörer hinreichende Gelegenheit sich zu überzeugen, daß ihr alter Rektor noch immer die geistesfrische, anregende, hinreißende Persönlichkeit ist, als die er in ihrem Gedächtnis leben wird, so lange sie selbst leben. Einen Jubel von Begeisterung erregte unter den ältesten Grimmensern von 1872 der Schluß seiner Ansprache, als er Concordia und Fidelitas leben ließ [zwei Grimmaer Gymnasiastenverbindungen, die er sechs Wochen nach seinem Eintritt in Grimma aufhob]. Ehe der Gefeierte in später Stunde den Saal unter einem dreifachen brausenden Hoch verließ, wurde ihm noch ein kostbares Postkarten-Album überreicht, das die Erinnerungen an den 77. Geburtstag bewahren soll.

Wenn alle Tag' im Jahr gefeiert würden,
So würde Spiel so lästig sein wie Arbeit:
Doch seltne Feiertage sind erwünscht,
Und nichts erfreut wie unversehne Dinge.

Die Emil-Müller-Feier am vorigen Sonntag war ein solcher seltner Festtag, so erhebend und eindrucksvoll, wie wenige. Er wird allen Teilnehmern unvergeßlich bleiben. Eine Frucht der Feier wird ein künftiger Grimmenser-Abend sein.

Die Reformschule auf der deutschen Städteausstellung in Dresden.

Daß die Reformschule von ihren Anhängern in der Dresdener Stadtverordnetenversammlung am 18. Oktober v. J. mit unglaublich verkehrten Argumenten empfohlen worden ist, fühlen selbst sonstige Verteidiger der Reform. Was nun das Wort schlecht gemacht, soll das Bild gut machen: wir leben ja im Zeitalter der Illustration. Die Stadt Dresden hat für die deutsche Städteausstellung ein großes Bild herrichten lassen, um die Unterschiede

und Vorzüge der Reformschulen ad oculos zu demonstrieren. Doch lassen wir das Organ des Dresdener Stadtrats selbst darüber sprechen. In der außerordentlichen Beilage zum Dresdener Anzeiger vom 13. August sieht man eine Reproduktion des Bildes und darunter folgende Worte, zu denen als Kommentar die Auszüge aus den erheiternden Verhandlungen der genannten Versammlung im letzten Heft des vor. Jahrgangs unserer Zeitschrift dienen können.

„Genau 50 Städte haben sich an der Ausgestaltung der Abteilung V (der Schulabteilung) beteiligt. Diese Beteiligung ist so stark und mannigfaltig, daß ungefähr ein Achtel der Gesamtfläche des großen Ausstellungspalastes von der Schulabteilung bedeckt wird. Nach Inhalt und Stoff zerfällt sie in sechs Untergruppen, nämlich: A. Verwaltung, B. Schulgebäude, C. Ausstattung der Schulen, D. Unterrichtsbetrieb, E. Schulgesundheitspflege, F. Bildungsanstalten für Erwachsene. Die Gruppe Verwaltung bietet in der Hauptsache tabellarische, statistische und zahlenmäßige Uebersichten, Darstellungen der Entwicklung einzelner Schulen in ihren Schülerzahlen, Lehrergehältern, Lehrplänen u. s. w. Zu den interessantesten Darstellungen gehört jedenfalls die recht zeitgemäße des Lehrplans des neuen König-Georg-Gymnasiums in Dresden-Johannstadt. Es ist bekanntlich eine Reformanstalt, der der Frankfurter Reformlehrplan zugrunde liegt. In den drei untersten Klassen ist nicht das Latein, sondern das Französische die grundlegende Fremdsprache. Damit gewinnt das Human- und Realgymnasium einen gemeinsamen Unterbau. Das Latein tritt erst in Untertertia auf; die Gabelung in eine humanistische und realgymnasiale Seite erfolgt mit Untersekunda und zwar mit dem Eintritt des Griechischen beziehentlich Englischen. Neben finanziellen Vorteilen für die Gemeinde erwächst namentlich den Eltern der nicht hoch genug zu schätzende Vorteil, daß sie 3, respektive 5 Jahre Zeit gewinnen zur schwerwiegenden Entscheidung für die gymnasiale oder realgymnasiale Ausbildung ihrer Söhne. Auf dem über 4 qm großen Bilde werden die einzelnen Lehrfächer durch entsprechende Vertreter dargestellt. Die Größe derselben, durch umschreibende Rechtecke bestimmt, steht im Verhältnis zur wöchentlichen Stundenzahl. An der Spitze dieses Repräsentantenzuges, der das Humanygymnasium alten Stiles darstellt, steht Cäsar mit 72 Stunden. Ihm folgen Homer für Griechisch (42 Stunden), Archimedes für Mathematik (33), Schiller für Deutsch (25), Mommsen für Geschichte (21) u. s. w. Auf der entgegengesetzten Seite wiederholt sich der Zug zur vergleichenden Darstellung des Realgymnasiums. Latein setzt aber nur mit 51 Stunden ein, die Linie verläuft flacher. Der Zug der Vertreter des Reformgymnasiums erscheint in seinen Größenverhältnissen am ausgeglichensten, was sich aus den Zahlenfolgen ergibt. Im gymnasialen Aste der Reformschule tritt Latein mit nur 50, im realen Teile mit nur 38 Stunden auf. Gegenwärtig ist die Dresdner Reformschule die einzige Sachsens; wie wir hören, trägt sich Zwickau mit der Absicht, die Nachfolge anzutreten."

„Von anderen Reformanstalten finden wir in der Ausstellung Berichte Hannovers über die Leibnizschule (Nr. 1264), Breslaus über sein Gymnasium und Realgymnasium zum Heiligen Geist (1254) und schließlich Zeichnungen der Hohenzollernschule (1379) in Schöneberg bei Berlin. Der Bericht Breslaus verzeichnet die dauernd rege Teilnahme des Publikums für die Reformschule, die bereits seit 1895 besteht. Die Frequenz ist eine höhere, die Versetzungsergebnisse sind besser geworden. Das Elternpublikum, aus dem sich die Schüler der Anstalt rekrutieren, besteht zu 79% aus Kaufleuten, Fabrikanten, Gewerbtreibenden, städtischen Beamten. Die höheren Stände verhalten sich noch abwartend. Es ist wohl mit Sicherheit anzunehmen, daß die Reformschulen siegreich ihren Einzug in allen größeren Gemeindewesen halten werden, ihre Einrichtung hat sich als Notwendigkeit herausgestellt."

Interessant ist, daß hier als besonderer Vorzug der Reformschulen ein höherer Grad der Ausgeglichenheit bezüglich der Verteilung der Stunden auf die verschiedenen Lehrgegenstände erscheint. Denn gerade die umgekehrte Eigenschaft, die sehr reiche Ausstattung gewisser Gegenstände mit Stunden und das infolge davon notwendige starke Zurücktreten anderer, zeigt sich klar, wenn man das Verhältnis der den verschiedenen Fächern zugewiesenen Stundensummen innerhalb der einzelnen oberen Klassen, nicht im Verlauf der ganzen Schulzeit, ins Auge faßt, und diese Tatsache hat ja zu manchen Klagen auch auf der Kasseler Konferenz geführt: auch der Direktor des oben gerühmten Gymnasiums „Zum heiligen Geist" in Breslau ist mit der Lehrplangestaltung des Reformgymnasiums keineswegs durchweg einverstanden (vgl. das Konferenzprotokoll S. 19. 47).

Wenn aber auch die Schöneberger Reformanstalt oben genannt wird und wenn außer anderem auch von den finanziellen Vorteilen der Neuordnung gesprochen wird, so mag darauf aufmerksam gemacht werden, daß Dr. E. Rothe, Professor am Prinz-Heinrichs-Gymnasium zu Schöneberg-Berlin, in dem Schöneberger Grundbesitzverein am 14. Mai d. J. einen Vortrag gehalten hat, der dem wesentlichen Inhalt nach in der Deutschen Grundeigentümerzeitung vom 10. Juni veröffentlicht ist und der aus finanziellen wie anderen Gründen die Verbindung eines Gymnasiums und einer Oberrealschule in der sogenannten Hohenzollernschule zu Schöneberg aufzuheben und das Gymnasium in ein Normalgymnasium zurückzubilden empfiehlt.

U.

Noch einmal die griechischen Abiturientenreden.

(Vgl. Heft III S. 148.)

Die an die Gymnasien nach Normalsystem von Hrn. Geheimerat Matthias gerichtete Aufforderung, es dem Goethegymnasium nachzutun und ihre Abiturienten gleichfalls griechische Reden halten zu lassen, regt verschiedene Leute auf, die natürlich davon nichts wissen, daß Normalgymnasien dem Reformgymnasium in dieser Beziehung schon lange vorangegangen sind. Der Herausgeber des „Geographischen Anzeigers", Dr. Herm. Haack, schreibt darüber in der Augustnummer seiner Zeitschrift:

„In einer mir vorliegenden Tageszeitung wird diese griechische Rede meinem Gefühl entsprechend als Prunkstück bezeichnet und der Wunsch ausgesprochen, die Reformgymnasien möchten um solcher Kunststücke willen sich nicht von dem Wege ihrer eigentlichen Bestimmung ablenken lassen. Im pädagogischen Wochenblatt Nr. 35 vom 17. Juni kommt ein Oberlehrer Dr. G. unter der Ueberschrift: Hat die griechische Abiturientenrede vom 4. April 1903 am Frankfurter Goethe-Gymnasium eine Bedeutung für die alten Gymnasien? ebenfalls zu einer glatten Ablehnung des Urbildes, indem er das Dilemma aufstellt: Entweder sind solche Leistungen wie die von Frankfurt a limine zu verwerfen oder es muß zu ihrem ordnungsmäßigen Betrieb offiziell Raum geschaffen werden durch Vermehrung der Stundenzahl im Griechischen und Lateinischen: die Mahnung ist weder ein Ruhm für das Reformgymnasium noch ein annehmbarer Sporn für das alte Gymnasium. — Ich mache auf diese Aeußerungen aufmerksam einmal, weil sie mir vom allgemein-pädagogischen Standpunkte wichtig sind und ich einen einseitig fachegoistischen Standpunkt unter allen Umständen für verwerflich halte, dann aber wegen ihrer symptomatischen Bedeutung. Denn das Reformgymnasium ist (wie ich immer wieder zu zeigen versuchen werde) wenn nicht als Etappe, sondern als endgiltige Form gedacht, eine augenscheinliche Gefahr für die Entwicklung der modernen Disziplinen, im besonderen für die Erdkunde. Aus den Altphilologen wird eine übergeordnete Lehrerkategorie gemacht, selbst am Realgymnasium stört das Eingreifen des Lateinischen die harmonische Entwicklung des Lehrgangs, das selbstverständliche Ziel unserer Bestrebungen, das Obergymnasium wird schwerer zugänglich, an der größeren Anzahl der Realgymnasien haben wir direkt einen Stundenverlust nach obenhin zu verzeichnen. Dazu kommt nun, daß das Mißtrauen der Altphilologen alter Observanz gegen die Neuerung in vielerlei Aeußerungen die Befürchtung ausgesprochen hat, das Reformgymnasium bedeute eine Zurückdrängung der alten Sprachen, während gerade das Gegenteil augenscheinlich der Fall ist. Diese Aeußerungen haben sich nun zu einem Drucke auf die Reformbewegung verdichtet, der zu jenen Uebertreibungen und Prunkstücken vermutlich geführt hat. Es wird unsere Aufgabe sein, unser berechtigteres gegenteiliges Mißtrauen deutlich und häufig auszusprechen. Schon jenes Druckes wegen von humanistischer Seite her ist die Wirksamkeit eines Gegendruckes unerläßlich."

Uns wundert, daß nicht auch gleich Front gegen die Praxis im Lateinunterricht des Goethegymnasiums gemacht ist, die gleichfalls von Matthias den Normalgymnasien gewissermaßen als Muster vorgehalten worden ist, auf der Junikonferenz, wo er von der notwendigen Hebung der lateinischen Leistungen (Protok. S. 129) sprach: „Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend zu festigen und zu kräftigen. Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden; denn das alte Gymnasium wird sich doch das Recht nicht nehmen lassen und Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethegymnasium zu Frankfurt gedeihen die Sprechübungen tatsächlich in ganz erfreulicher Weise." Wozu ich nur bemerken möchte, daß auch was in dieser Hinsicht an der Reinhard'schen Anstalt geleistet wird, durchaus kein Plus ist gegenüber dem, was ich noch in den letzten Jahrzehnten an verschiedenen Normalgymnasien erlebt habe, wie ich denn z. B. in Tauberbischofsheim einem Abiturientenexamen beigewohnt, bei dem in der lateinischen Prüfung der Examinator (Direktor J. H. Schmalz) durchweg lateinisch sprach und lateinische Antworten forderte, die recht fließend und fast durchweg korrekt ausfielen.

Wenn man aber fragt, welchen vernünftigen Zweck denn solche Anwendungen der griechischen und der lateinischen Sprache hätten, und sie unnütze Quälereien der Jugend oder eitele Prunkstücke schilt, die dem allein Wichtigen, der Lektüre, in unverantwortlicher Weise Zeit rauben, so würde ich meinerseits erwidern, daß sich mir durch jahrzehntelange Praxis der Satz von dem engen Zusammenhang des Verstehens und Könnens speziell auf dem Gebiet des altsprachlichen Unterrichts immer mehr bewährt hat und daß ich die bedeutendsten Erfolge in der Lektüre hinsichtlich ihres Umfangs wie der Sicherheit des Verständnisses da erreicht gesehen habe, wo die Schüler zugleich den

höchsten von mir beobachteten Grad in der Anwendung der antiken Idiome erreicht hatten. Auch für das Quantum, das im Goethegymnasium gelesen werden kann, liegt meines Erachtens der Haupterklärungsgrund, wie ich schon einmal bemerkt habe, neben der Tüchtigkeit der Lehrer und dem Eifer der Schüler in dem Umstand, daß dort die Uebungen im Gebrauch des Lateinischen und Griechischen so eifrig bis obenhin gepflegt werden. Die Sache ist auch psychologisch sehr wohl zu verstehen. Wer aber der von mir mit sehr Vielen geteilten Erfahrung nicht glauben will, der muß meinetwegen Uebungen, wie sie auch Matthias so entschieden befürwortet, überhumanistisch nennen, ein Ausdruck, den der Antihumanismus zwar nicht erfunden, aber mit Behagen adoptiert hat. Begreiflich ist er immerhin noch eher, wenn er auf griechische Abiturientenreden und Lateinsprechen angewandt, als wenn er dafür gebraucht wird, wofür er im vorigen Jahr ersonnen worden ist. U.

Eine deutsche Nationalschule.

[Wir haben uns im vorigen Jahrgang S. 48 erlaubt, die Aufmerksamkeit unserer Leser auf die Zeitschrift „Die deutsche Schule im Auslande" zu lenken, die inzwischen unter der Redaktion des jetzt nach Galatz übergesiedelten Herrn Hans Amrhein und des Herrn Dr. Bernhard Gaster in Antwerpen bis zu Nr. 8 des II. Jahrgangs gelangt ist und sich als Organ des Vereins deutscher Lehrer im Ausland durchaus bewährt hat. Wir sind überzeugt, daß auch die unten geschilderte Unternehmung Interesse bei den Lesern des „Humanistischen Gymnasiums" finden wird, wenngleich es sich dabei nicht um Gründung eines Gymnasiums handelt. Der folgende Bericht stammt aus der Feder des Professors Dr. A. Koch, der sich durch seine Vorlesungen über Journalistik und seine journalistischen Uebungen an der Heidelberger Universität einen Namen gemacht hat. U.]

Zu Wertheim, dem am Zusammenfluß der Tauber und des Mains malerisch gelegenen alten badischen Städtchen, ist vor Kurzem eine Schöpfung ins Leben getreten, zu der vaterländisch gesinnte Männer in ernster Vorarbeit den Grund gelegt haben und deren Wesen und Ziele eine kurze Beleuchtung wohl auch in diesem Blatt rechtfertigen.

Durch besonders organisierte Erziehung und Unterweisung sollen dort deutsche Knaben und Jünglinge ohne Unterschied der Konfession und besonders solche, deren Eltern im Auslande leben, zu Trägern und Vorkämpfern deutscher Kultur und Arbeit in der weiten Welt herangebildet werden. Die „deutsche Nationalschule zu Wertheim a. M." will keine Lehranstalt sein, die Lehrlinge zu einem Geschäfte oder Amte anlernt, also keine bloße Lern- oder Fachschule, sondern sie will vor allem Erziehungsschule sein, und zwar eine solche, die ihre Zöglinge zu dem hohen Berufe befähigt, außerhalb der Reichsgrenzen die allgemeinen deutschen wirtschaftlichen Interessen zu fördern, sowie der Pflege der deutschen Kultur in Sprache und Gesittung zu dienen. Die Erweckung und Kräftigung des Nationalgefühls, die Liebe zum deutschen Volkstum sollen der Ausgangs- und der Zielpunkt ihrer Erziehung und ihres Unterrichts sein. Die Schule soll eine Vollanstalt sein, die ihre Wirksamkeit auf neun Jahre, beginnend mit dem 9. oder 10. Lebensjahre, ausdehnt. Gegenüber den allgemein bildenden Schulen erleidet sie eine Verengerung durch ihren Sonderzweck der Ausbildung der Zöglinge für die Auslandstätigkeit und durch ihren vorwiegend wirtschaftlichen Charakter. Denn sie ist aus der Ueberzeugung erwachsen, daß in der Gegenwart Erhaltung und Förderung des Deutschtums in der Welt und Steigerung der weltwirtschaftlichen Erfolge im engsten Zusammenhang stehen. Aber das neue Unternehmen steckt sich seine Ziele doch wiederum weiter als die fachlichen Kolonialschulen, die ihre Lehrzeit nur auf wenige Jahre und ihre Ausbildung auf die Tauglichkeit für die deutschen Kolonien beschränken. Von allen andren Schulen unterscheidet sich die „deutsche Nationalschule" dadurch, daß sie in ihrem Unterbau zweigliedrig, in ihrem Oberbau eingliedrig ist. In ersterem, der ausschließlich der allgemeinen Bildung dient, bleiben im Unterricht die Volksschüler fast durchgehend von den Mittelschülern gesondert. Im Oberbau weicht diese Gliederung einer Verschmelzung im Unterricht, wie sie der Einheitlichkeit der wesentlichsten Bedürfnisse und Forderungen der Auslandstätigkeit entspricht. Erst im letzten Jahr soll wieder eine teilweise Sonderung im Unterricht nach den Erfordernissen der engeren Berufswahl eintreten. Die unterrichtliche Einheit der Oberstufe verbindet sich mit der erzieherischen Einheit eines Internates, während die Besucher der Volksschule in sorgfältig ausgewählten Familienpflegen untergebracht werden. Der Unterrichtsplan schreibt für die Volksschüler den vollen Unterricht ihrer Schule vor, neben dem sie noch Handfertigkeits-Unterricht und Unterweisung nach der Methode des Amerikaners Liberty Tadd erhalten. Diese be-

ruht hauptsächlich in Unterricht im Zeichnen und Modellieren, die zur Bearbeitung von Nutzmaterial überführt. Nach fünfjährigem Unterricht wird den Volksschülern ein Ergänzungsunterricht im Englischen und in der Mathematik erteilt werden, um sie zur Aufnahme in das Internat zu befähigen. Die Mittelschüler, die das humanistische Gymnasium in Wertheim als Gäste besuchen, erhalten an Stelle der fortfallenden alten Sprachen einen Ergänzungsunterricht nach Tadd, ferner Unterricht in Handarbeit, Naturkunde, Mathematik, Kulturkunde und Englisch. Im Oberbau soll gelehrt werden: die neueste Geschichte der europäischen Kulturvölker, insbesondere Deutschlands, mit besonderer Berücksichtigung der Geographie und Ethnologie, kulturgeschichtliche Bilder, vornehmlich aus der deutschen Vergangenheit, zugleich als Vorstufe einer allgemeinen Siedlungskunst, deutsche Literaturkunde in ausgewählten Einzeldarstellungen, Naturlehre, Physik, Chemie u. s. w., Mathematik, Wirtschaftskunde, Hygiene, neuere Sprachen, praktische Betätigung in den Anlagen, Werkstätten und Laboratorien der Anstalt (in Handwerk, Gärtnerei, Landwirtschaft, Wirtschaftsbetrieb, kaufmännischer Buchführung), ferner Leibesübungen und jegliche Art von Sport zur Ausbildung einer selbstvertrauenden und frohmütigen Individualität.

Alles in allem genommen ein Programm, dem jeder Vaterlandsfreund ohne Unterschied des Standes, der Partei und des Bekenntnisses seine Zustimmung erteilen kann, und wohl geeignet, das hohe Ziel, das sich die neue Schule steckt, zu erreichen. Zweifellos ist bei der Ausdehnung der deutschen Erwerbstätigkeit auf dem Weltmarkte eine Schule zum Bedürfnis geworden, die ihre Zöglinge für den Auslandsdienst besonders brauchbar macht und sie zur Hochhaltung der nationalen Idee in der Fremde erzieht. Die Volksgenossen dort draußen aber werden erst recht die Errichtung einer Anstalt begrüßen, die ihnen die Möglichkeit gibt, ihren Söhnen eine deutsche Bildung im alten Vaterlande selbst zuteil werden zu lassen, welche sie dem eigenen Volkstum erhält und doch für die eigenartigen Aufgaben, die ihrer in der neuen Heimat warten, besonders brauchbar macht. Die neue Schule wird gewiß dazu beitragen, einen dauernden und wachsenden Wechselverkehr zwischen den Deutschen im Auslande und Inlande herbeizuführen mit dem doppelten Erfolge der Steigerung des Anteils unseres Reiches an der Weltwirtschaft und der Förderung friedlicher deutscher Weltpolitik, ohne die deutschen Auslandssöhne irgendwie von der Treue gegen ihre Staaten und Regierungen abwendig zu machen. So entspricht diese Schulgründung einem nationalen Bedürfnisse, und sie hat sich ein klares und erreichbares Ziel gesetzt. Darum erscheint auch die Hoffnung ihres verdienten Vorsitzenden, des Herrn Majors a. D. Albert Kreßmann in Karlsruhe, berechtigt, daß diesem jüngsten Sproßen nationaler Begeisterung und Opferwilligkeit die Anerkennung der leitenden Kreise unseres Volkes nicht fehlen werde.

Adolf Koch.

[Die Schule wird Anfang September dieses Jahres, vorläufig mit Untertertia, eröffnet werden. Von auswärts sind drei Schüler da, von Wertheim und Umgegend zwölf. Vorderhand nehmen die jungen Leute noch am Unterricht im Gymnasium als Gäste teil, doch ist beabsichtigt, auch die Unterstufe möglichst bald auf eigene Füße zu stellen. U.]

Erwiderung.

[Auf die unten folgende Erwiderung wird Herr Direktor Julius Keller, dem sie noch nicht zu Gesicht gekommen, im nächsten Heft antworten, wenn er sich dazu veranlaßt fühlt. U.]

In der [vor]letzten Nummer, Heft I und II, des Humanist. Gymnasiums [S. 70] widmet Herr Kollege J. Keller-Lörrach meinem Buche „Grundlinien idealer Weltanschauung" eine Besprechung. Finde ich ein Buch irgendwo besprochen, so will ich Klarheit gewinnen über die Fragen: Was will der Verfasser, und wie kommt er seiner Aufgabe nach? Soweit sich der Herr Referent hierauf beschränkt, kann ich mit seinem Urteile ganz zufrieden sein und schulde ihm Dank. Wo er aber weitergeht und zeigen zu müssen glaubt, was ein Nicht Katholik alles nicht geschrieben hätte, laufen, meine ich, einige Unrichtigkeiten oder Undeutlichkeiten mit unter.

Referent liebt Zitate nicht; andernfalls hätte er auch gewiß bei der Bemerkung: „er würde sich Konstruktionen schwerlich zu eigen machen, wonach die Kirche nichts vom Heidentum entlehnt hat" den S. 273 folgenden Adversativsatz nicht weggelassen, durch den die Behauptung, daß die Kirche nichts entlehnt hat, erst ihre Klarlegung und Richtigstellung erhält. — Der Analogieschluß S. 173, den der Referent so sehr beanstandet, lautet: a, b, c, d bilden eine gewisse Einheit, die wir Kultur nennen; den inneren Gehalt von a, b, c, haben wir allmählich schätzen gelernt, sollte er bei d nicht vielleicht auch vorhanden sein? Der mittelalterliche Baustil, das mittelalterliche

Recht und Genossenschaftswesen, und ich könnte noch hinzufügen, die mittelalterliche Poesie wurden in der Zeit der Aufklärung noch allgemein verachtet, successiv wuchs das Verständnis dafür und heute erfreuen sie sich einer gewissen Wertschätzung; liegt es bei dem einheitlichen, geschlossenen Charakter der mittelalterlichen Kultur nicht nahe, anzunehmen, daß auch noch der mittelalterlichen Philosophie Verständnis und Wertschätzung einst zu teil werde? Kann der Herr Referent diesem Analogieschluß nicht folgen, so ist das wohl seine persönliche Sache; daß sein protestantischer Standpunkt ihn daran hindere, glaube ich nicht recht, interessant wäre es freilich. Daß der obige Analogieschluß durchaus nicht so abseits liegt, dafür bringt dasselbe Heft des „Humanistischen Gymnasiums" einen beachtenswerten Beleg in dem kurzen Referat über den Vortrag des Herrn Professor Kurt Breysig aus Berlin, S. 27, der „als echt germanisch in der Kultur des Mittelalters nicht nur die gotische Architektur und Plastik, die altdeutsche, insbesondere die altkölnische Malerschule und die Mystik, sondern auch die Scholastik hinstellte". Dem betreffenden Referenten erschien diese Behauptung freilich auch bedenklich. Den Zeitgenossen gings ähnlich so, als 1772 Goethe seinen Aufsatz „Von deutscher Baukunst" veröffentlichte!

Ferner meint der Herr Referent: „Ein Akademiker, der nicht von Jugend auf gewöhnt worden wäre, alle Erscheinungen des menschlichen Lebens in den Gesichtswinkel der katholischen Autorität einzustellen, würde sich schwerlich mit der Vulgata als der letzten Quelle christlicher Wahrheit abfinden lassen; und wenn er wirklich die Fähigkeit hätte, ‚die Anfänge der Völkergeschichte unbefangen' zu betrachten, so würde er schwerlich in der bunten Mannigfaltigkeit des Heidentums allenthalben Reste einer gemeinsamen Uroffenbarung entdecken können." „Wenn er wirklich die Fähigkeit hätte!" Also hat er sie aller Wahrscheinlichkeit nach nicht! „er!" Wer? Der Satzkonstruktion nach doch offenbar der „Akademiker, der nicht von Jugend auf gewöhnt worden wäre ... in den Gesichtswinkel der katholischen Autorität einzustellen", also, um statt der langen Umschreibung einen kurzen Begriff im gleichen Sinne zu gebrauchen: ein Nicht-Katholik! Ich möchte nicht so engherzig sein, obige Fähigkeit bei Nicht-Katholiken von vornherein in Zweifel zu ziehen, wie es der Referent offenbar tut. Auf welche Stelle im Buch sich das Abfinden mit der Vulgata als der letzten Quelle christlicher Wahrheit beziehen soll, weiß ich nicht. Wenn der Referent meint, dem Katholiken und nur ihm sei die Vulgata die letzte Quelle christlicher Wahrheit, so dürfte er damit wahrscheinlich in seinen eignen Glaubenskreisen dem größten Widerspruch begegnen.

Ich liebe es nicht, auf Referate zu erwidern, da aber aus Stillschweigen leicht falsche Schlüsse gezogen werden, glaubte ich diesmal nicht schweigen zu sollen.

Friedberg in Hessen. Professor Dr. F. Seidenberger.

Literarische Anzeigen.

Was versteht man unter nationaler Erziehung? Vortrag, gehalten zu Bonn am 16. April 1903 von **Oskar Jäger.** Wiesbaden bei Kunzes Nachfolger 1903. 21 S. Preis 50 Pfg.

Da Freund Jäger während der letzten Wochen von Hause abwesend war und aus diesem Grund bei dem vorliegenden Heft nicht mittun konnte, so ist es uns doppelt erfreulich, ihn hier in der dritten Person (als *πρόσωπον περὶ οὗ ὁ λόγος* nach uralter Definition) auftreten lassen zu können.

Es geschieht wegen eines Schriftchens, dessen Umfang in starkem Kontrast mit dem Inhalt steht und das keineswegs nur von den Gymnasialfreunden, auch nicht bloß von allen für das höhere Schulwesen Interessierten, sondern ebenso und besonders von allen, welchen das Volksschulwesen am Herzen liegt, gelesen zu werden verdient, entstanden aus einem Vortrag, den Jäger bei einem Ferienkurs rheinischer Elementarlehrer zu Bonn gehalten hat. Aus den einleitenden Worten erfahren wir, daß er vor Zeiten, als er das Progymnasium in Moers dirigierte, lebhafte Beziehungen auch zu den Volksschullehrern des Kreises unterhalten und sich auch nicht selten bei ihren Monatskonferenzen mit Vorträgen beteiligt hat. Das hat er nun an seinem Lebensabend (wo ihm ja die Belehrung älterer Stufen als amtliche Tätigkeit zugefallen ist, die er mit nicht minderem Eifer und Erfolg als die frühere Schultätigkeit übt) gern noch einmal getan, tuts wohl auch noch öfter, und hat sich ein Thema gewählt, über das — Gott sei's geklagt — von den Schriftstellern über Volksschulpädagogik ebenso wie von denen über das sogenannte höhere Schulwesen unendlich viele Phrasen gemacht worden sind. Ganz mit Recht sagt der Verf. auf S. 2: „Das Wort national ist bei uns zu einem Stich- und Zauberwort geworden, das Allem angehängt wird und jede Tür

öffnen soll, eines jener sogar gefährlichen Worte, die nach Goethes Spruch eben, wo Begriffe fehlen, zur rechten und auch manchmal sehr zur unrechten Zeit sich einstellen." Da erfreut nun die strenge, aber nicht etwa kalte, sondern mit tiefer Wärme verbundene Logik, mit der J. die Frage, die er sich gestellt hat, behandelt und erinnert an das Wort, das Schrader in der von unserm Verein dem Siebzigjährigen dargebrachten Adresse gesprochen hat: „In einer Zeit unklarer Gährung hat er allezeit Klarheit gesucht und Wahrhaftigkeit bewiesen." Und nicht bloß im Allgemeinen spricht er in dem Bonner Vortrag von der wirklichen nationalen Erziehung und von den Abwegen, die man vielfach von Lehrern in ihrem politischen Denken und Verhalten eingeschlagen sieht, von dem Chauvinismus und von der prinzipiellen Parteilosigkeit in den inneren Angelegenheiten des Vaterlandes und von der „byzantinischen Beflissenheit, mit der man den gesunden monarchischen Zug, der unserem Volke angeboren ist und sich in dem letzten Vierteljahrhundert neu belebt und gekräftigt hat, bei jeder Gelegenheit in leeren Phrasen oder in unwahren Uebertreibungen schäumen läßt"; sondern er verfolgt, was die einzelnen Unterrichtsgegenstände für nationale Erziehung zu leisten haben, und spricht dabei auch ein Wort über Zweck, Segen und nationale Bedeutung des lateinischen und griechischen Unterrichts zu den Lehrern der Volksschule. Und nun möchte ich nichts weiter ausplaudern, sondern sage: Lieber Leser, lies! Nur dies noch, daß hier durchweg die heilvolle, dem Zeitbedürfnis entsprechende Tendenz hervortritt, die ganze Lehrerwelt, einschließlich der Volks- und Hochschullehrer, zu einer engeren Verbindung zusammenzuschließen. U.

Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten, hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse nach amtlichen Quellen herausgegeben von **Adolf Peter**, Kanzleirat im Ministerium der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten. Zweite, gänzlich durchgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage. Halle, Waisenhaus. 1902. 565 S. 8 Mk.

Ich weiß nicht, ob es ein Buch gibt, in dessen zweiter Auflage das „vermehrt" mehr Berechtigung hat und Inhalt wie Umfang in dem Maße gegenüber dem ersten Erscheinen gewachsen ist, wie in dem vorliegenden. 1899 erschien es in dem seit langer Zeit durch wichtige pädagogische Publikationen ausgezeichneten Verlag 285 Seiten stark in klein Oktav; zieht man zugleich das große Format in Betracht, das es jetzt angenommen, so ergibt sich nicht eine Verdoppelung, sondern eine Verdreifachung. Und es sind ja auch nicht bloß die einzelnen Abschnitte der ersten Auflage wesentlich bereichert, sondern zehn neue hinzugekommen: im ersten Teil Abschnitt I Errichtung, Anerkennung, Revision, Verstaatlichung höherer Schulen, Vorschulen, höhere Privatschulen; III. Lehrmittel und Bibliotheken; VII. der Unterricht; VIII. Schulzucht; IX. die Gebäude der höh. Schulen; X. Gesundheitspflege; XI. Schulprogramme; XII. Schulgeld; und im zweiten, die Lehrer betreffenden Teil VI. Dienstwohnungen; XI. Förderung der Lehrer in den wissenschaftlichen Bestrebungen. Gegenüber der Bedeutung, die das preußische höhere Schulwesen nicht bloß für Deutschland, sondern für die gesamte Welt hat, soweit sie höhere Schulen besitzt, und gegenüber der Fülle seiner amtlichen Regelungen, in Anbetracht besonders auch der vielfachen starken Wandelungen, die dieselben in den letzten Jahrzehnten erfahren haben, braucht, meinen wir, ein Wort über Unentbehrlichkeit nicht weiter gesprochen zu werden. Nur darauf möchten wir noch aufmerksam machen, daß nach einer Bemerkung des Vorwortes „weitere sich auf das höhere Schulwesen beziehende Gesetze, Verordnungen und Verfügungen, welche nach der Herausgabe dieser Auflage ergehen werden, in jährlichen Ergänzungsheften Aufnahme finden sollen, bis eine Neuauflage des Buches erforderlich erscheint". U.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von **W. Rein.** Zweite Auflage. Langensalza, Beyer u. S. 1903.

Soeben erschien die zweite Hälfte des 1. Bandes in der zweiten Auflage, von Beobachtungsgabe—Degeneration, psychische reichend, mit der Ankündigung, daß der Preis des Halbbandes vor Erscheinen des 3. Halbbandes 7.50 Mk. beträgt, dann aber eine Preiserhöhung eintreten wird. Was wir an dem ersten Halbband im Jahrgang 1901 unserer Ztschr. rühmen konnten, gilt auch vom zweiten. Neu sind hier folgende Artikel: Beobachtungsgabe von R. Bärwald, Beredsamkeit von W. Münch, Bescheidenheit von C. Andreä, H G. Brzoska von W. Rein (mit Abdruck eines Artikels der Allgem. deutschen Biogr. von dem Archäologen B. Stark), Buchführungskunde und Bürgerkunde von K. Kohlstock, Christentum von Fr. Naumann, Christentum und Entwicklungsgedanke von M. Reischle und aus dem Gebiet der fremdländischen Unterrichtsorganisationen Bulgarisches Schulwesen von Nikoltschoff und Dänisches von C. Wilkens. Das erstere, welches gegenwärtig auch ein gewisses politisches Interesse hat, ist hier zum ersten Mal so ausführlich in deutscher Sprache behandelt worden; das letztere ist auch bei Baumeister eingehend besprochen, von

Prof. Heiberg, und seine Darstellung wird man gut tun mit der vorliegenden zu vergleichen, um von einigen Reformen im höheren Unterrichtswesen Dänemarks nicht die günstige Meinung aufzunehmen, die man aus der Schilderung von Wilkens empfangen könnte. U.

Deutsche Schulwelt des XIX. Jahrhunderts in Wort und Bild. Herausgegeben von **Otto Wilhelm Beyer** in Leipzig. Mit 467 Bildnissen. Leipzig und Wien 1903. Verlag von A. Pichlers W. u. S. 392 S.

Es hat mir lange kein Buch solchen Spaß gemacht, wie dieses, und anderen ist es sicher auch so gegangen, und anderen wird es so gehen. Die vielen alten Bekannten, die einen da angucken, Reichsdeutsche, Oesterreicher, Schweizer: es ist, als ob man am Vorabend einer Schulmännerversammlung in den Begrüßungssaal träte. „Sie auch da?" Aber einige haben sich doch etwas verändert. Und dann die Menge von Leuten, mit denen man öfter literarisch verkehrt hat, in sym- oder antipathischer Weise. Da ist es doch ganz interessant zu sehen, wie Dieser und Jener ausschaut. Man macht etwa auch komparative und statistische Porträtstudien. Wie viele sehen mild, wie viele wild aus (Gott sei Dank, nicht mehrere so, wie Justus Karl Lion, der Leipziger Turninspektor), wie viele grämlich, wie viele lustig? Ferner die Zahl der Brillenträger (entschieden die Minorität), die der offenen und verdeckten Kahlköpfe u. s. w. Indessen ist nicht bloß Spaß dabei; es ist auch sehr praktisch, die nötigsten Biographica der Fachgenossen so alphabetisch geordnet bei einander zu haben: ich wüßte nicht, wo man's bequemer hätte. Was zu wünschen übrig bleibt, ist nur die Ausfüllung nicht weniger Lücken. Auch Lebende und Wohlbekannte findet man nicht. Daß Karl Kruse nicht dabei ist, geht einfach nicht. Von den Unterrichtsministern habe ich Altenstein, Studt, Landmann, Seydewitz, Weizsäcker, Rokk gesehen und Graf Thun, Hasner, Stremayr, Hartel; aber Goßler und Mühler dürfen doch sicher, um von Anderen zu schweigen, nicht fehlen und unter den Ministerialräten nicht der jetzt zweifellos einflußreichste, Althoff. Nun, das wird ja wohl Alles oder zum größten Teil die zweite Auflage, die kommen muß, bringen, auch dies und jenes mangelnde Bild zum Wort, z. B. das von Johannes Schulze (bei dem, nebenbei gesagt, auch das Wort Mängel hat). Endlich möchten wir zu einer Revision des Registers am Schluß raten, das die berücksichtigten Männer nach Rubriken gesondert aufzählt. Die Ausstattung ist ganz vorzüglich, insbesondere gilt das von fast allen Bildnissen. Hübsches Weihnachtsgeschenk. U.

Idealismus von Prof. Dr. Chr. **Muff**, Rektor der K. Landesschule Pforta. Dritte, wesentlich vermehrte Auflage. Halle a. S. bei Rich. Mühlmann 1902. 324 S., Preis 5 Mk., geb. 6 Mk.

Ein Buch über Idealismus, das in unserer naturalistischen, materialistischen Zeit binnen 13 Jahren 3 Auflagen erlebt hat, ist dadurch schon genug empfohlen und nicht weniger durch den Namen seines Verfassers. Doch wollen wir für die, welche es noch nicht kennen, kurz den Inhalt bezeichnen. Voraus geht eine Erörterung über den Begriff des Idealismus, wobei zugleich die verwandten Worte Idee, ideal, Ideal u. s. w. besprochen werden, eine Auseinandersetzung, die auch durch die starke Varietät im Gebrauch dieser Worte interessant ist. Wir gedenken dabei einer Antwort, die uns einst ein Primaner auf die Frage gab, was er unter dem Worte Ideal verstehe: „Ein weibliches Wesen." Was wir in diesem Kapitel vermissen, ist die Betonung des Unterschiedes zwischen dem Idealismus als Willensrichtung und dem, was sonst, in der Metaphysik, in der Erkenntnistheorie, diesen Namen trägt. Muff nennt Idealismus diejenige Denkweise, welche an Ideale als an die höchsten Lebensmächte glaubt und sich in ihren Dienst stellt, oder, wie es an einer anderen Stelle heißt, diejenige Geistesrichtung, welche der Gewißheit lebt, daß es über dem Irdischen und Vergänglichen göttliche Ideen und Mächte gibt, welche das Leben überhaupt erst lebenswert machen, und die darum mit aller Kraft dahin strebt, daß diese idealen Mächte das diesseitige Leben veredeln und die Vergänglichkeit mit Ewigkeitsgehalt erfüllen; und er verfolgt nun, wie eine solche Denkweise sich auf den Gebieten der Religion, der Wissenschaft, der Kunst und im Leben betätigen kann und soll. Was diese Ausführungen so anziehend macht und ihnen so viel Verbreitung verschafft hat, ist nicht nur ihr warmer Ton, sondern der Umstand, daß sie größtenteils nicht abstrakter und theoretischer, sondern konkreter und praktischer Art sind. Das macht sie auch vielfach wertvoll für die praktische Pädagogik. Es ist, wenn ich mich recht erinnere, dem Verfasser vorgeworfen worden, daß er zu häufig die Aussprüche Anderer zitiere und zu viel polemisiere. Doch die Polemik ist in solchem Umfang erst in die späteren Auflagen hineingekommen und durch Einwendungen veranlaßt; und sie wie die Zitate wirken u. E. eher belebend als ermüdend. In einer weiteren Auflage, auf die wir hoffen, wird jedenfalls der Idealismus in der Musik eingehender behandelt werden müssen. U.

Neueste lateinische Grammatik. Aus Zumpts' Hinterlassenschaft. Jena bei Friedrich Mauke. 1851. 148 S.

Jetzt, wo fast jeden Monat eine neue lateinische Grammatik in Deutschland erscheint, ist es, meinen wir, angemessen, die Aufmerksamkeit auf obige „neueste" Leistung zu lenken. Allerdings war sie das vor einem halben Jahrhundert, aber zu einer Zeit, in der Alles danach gestrebt, den gelehrten Unterricht leichter und scherzhafter zu gestalten, darf trotz dem Alter von 50 Jahren ein Buch, das diesen Zweck bereits prinzipiell und in weitestem Umfang verfolgt hat, auf Beachtung aller Fachgenossen rechnen. „Eine komische lateinische Grammatik ist eine ebenso segensreiche Erfindung wie die Vaccine — heißt es treffend in der Vorrede —: sie impft den notwendigen, unerläßlichen Giftstoff ein, aber sie macht ihn weniger gefährlich für das Individuum, indem sie dessen Organismus vor zu heftiger Erschütterung bewahrt." Und wie glücklich ist nicht der Zweck erreicht, schon in den einleitenden sprachwissenschaftlichen Bemerkungen, in denen auch die Abarten des echten Lateins, z. B. das Diebslatein, Studentenlatein, Medizinerlatein, kurz charakterisiert werden, sodann in der Erweiterung der bekannten Memorialpoesie, zu der außerdem hier immer die Melodien angegeben sind: „Mein Herzenssöhnchen, o lernst du Latein, Präge dir emsiglich Ausnahmen ein" u. s. w., nach der Weberschen Weise „Schlaf, Herzenssöhnchen" zu singen; und warum sollten die Verse nicht auch von der Klasse gesungen werden? Ein besonderes Interesse aber erregen diese grammatischen Anweisungen noch durch ihren politischen Hintergrund. Ja, politischen. Man denke, im Jahr 1851 erschienen. Dann wird man die innerliche Erregung des Verf. spüren und verstehen, die sich in Bemerkungen, wie diese, kundgibt: „Man sollte glauben, wer die Generalregel innehätte, brauchte jetzt weiter Nichts, um ein perfekter Lateiner zu sein; das ist aber ein Aberglaube: die Generalregel gleicht einem Gesetz, das irgend ein konstitutioneller Landtag erlassen hat. Es gilt allerdings, aber neben ihm bestehen noch eine Anzahl von Polizeigesetzen, Herkommengesetzen u. s. w., die der weise Gesetzgeber vergessen hat aufzuheben" (S. 15). „Das mechanische Auswendiglernen bringt weiter nichts hervor, als gelehrte Automaten, was freilich den Autokraten auf Thronen wie auf Kathedern höchst wünschenswert erscheint" (S. 89). „Die Partikeln sind die Großen der Erde im grammatischen Staat, gleich den Drohnen in einem Bienen-Königintum: sie lassen sich nicht flectieren, nicht declinieren, nicht conjugieren, und dennoch regieren sie den Satz oder wenigstens doch dessen Teile und bestimmen manches Verhältnis" (ebenda

Der Dank aber für diese Mitteilung gebührt dem, der mir sein Exemplar geliehen, meinem verehrten Freunde Weicker in Stettin. U.

Lateinische Stilübungen für Oberklassen an Gymnasien und Realgymnasien, bearbeitet von Dr. Herm. **Ludwig**, Prof. am Gymnasium in Schwäbisch-Hall Stuttgart bei Bonz 1902. 148 S., dazu die Uebersetzung ebenda 98 S.

Diese Büchlein zeigen in klarster Weise, aktenmäßig, welche Anforderungen noch heutzutage in Württemberg an die Fähigkeit des Uebertragens ins Lateinische bei den Konkursexamina für die Aufnahme in eines der niederen ev. Seminare (Klosterschulen) oder in das evangelische Stift zu Tübingen und in die entsprechenden katholischen Anstalten, sowie beim Abiturientenexamen gestellt werden, und eine Anzahl zum Vergleich beigegebener Themen von nichtwürttembergischen Gymnasien beweisen, wie viel milder die Forderungen außerhalb Schwabens sind. Besonders interessant sind die Stücke, in denen Neuestes, Allerneuestes besprochen wird, z. B. der Burenkrieg, Aussprüche Kaiser Wilhelms II., Bismarcks Rücktritt. Wenn wir auch der Ansicht sind, daß man in Württemberg mehrfach zu weit in dieser Richtung gegangen ist, so sind wir doch weit entfernt davon, den Bildungswert der eindringenden Sprachvergleichung leugnen zu wollen, die durch solche Uebertragungen gefordert wird: sie nötigen tatsächlich in ganz hervorragendem Maß zu scharfer Erfassung der mit den deutschen Worten und Fügungen verbundenen Gedanken. Die in einem zweiten Bändchen gegebenen Lösungen der gestellten Aufgaben können sehr wohl als Muster empfohlen werden. U.

Die Glaubwürdigkeit Cäsars in seinem Bericht über den Feldzug gegen die Helvetier 58 vor Chr. von Prof. Dr. Franz **Fröhlich**. Mit 4 Plänen. Aarau 1903 bei Sauerländer. 39 S. in 4°, Preis Mk. 1.60.

Veranlassung zu dieser tüchtigen philologischen und kriegsgeschichtlichen Arbeit des den Cäsar- und Tacitusforschern schon wohlbekannten Professors an dem aargauischen Kantonsgymnasium gab ihm die Wahrnehmung, „daß seit etwa zwei Dezennien in gewissen Kreisen der Schweiz die Ansicht mehr und mehr sich verbreitete, Cäsars Bericht über seinen Feldzug gegen die Helvetier enthalte fast lauter Unwahrheiten, ja, Cäsar sei eigentlich nicht der Sieger von Bibracte, sondern der Besiegte". Es scheine nun nachgerade Zeit, diese Auswüchse zu beschneiden und die Kritik in vernünftige Grenzen zurückzuweisen. Dies

tur nun der Verfasser auf Grund erschöpfender Benutzung der Quellen und der neueren Cäsarliteratur, unterstützt zugleich durch wichtige topographische Mitteilungen von Dr. Bircher (der das in dem oben besprochenen Friedensmuseum aufgestellte Relief der Schlacht bei Bibracte nach seiner Besichtigung des Mont Beuvray und des Schlachtfeldes von Montmort herstellen ließ und, wie wir hören, eine Studie über den berühmten Kampf veröffentlichen wird), und er tut es mit so durchschlagender Kritik und in so einleuchtender Darstellung, daß schwerlich ein Unbefangener den Schlußfolgerungen Fröhlichs widersprechen wird, wonach die Auswanderung des helvetischen Volkes und seiner Verbündeten, sowie der Sieg Cäsars bei Bibracte durchaus historisch beglaubigt sind und nur in Nebensächlichem und Einzelheiten Cäsars Berichterstattung zu wünschen übrig läßt. U.

Columbus und die Geographie der Griechen. Festrede, gehalten am Gedenktage des Stifters der Universität Bonn, 3. August 1902, von Professor Dr. A. **Elter.** Sonderabdruck aus der Bonner Zeitung 1902 Nr. 187.

Diese vortreffliche Erörterung bewegt sich in derselben Richtung, wie der Vortrag, den der Verf. auf der Straßburger Philologenversammlung gehalten hat: sie zeigt, wie verkehrt die Meinung sei, daß sich zwischen den wissenschaftlichen Leistungen des Altertums und den großen Errungenschaften der modernen Forschungen und Entdeckungen eine tiefe Kluft befinde. Mit den geographischen und astronomischen Kenntnissen der Griechen in einer den wenigsten Philologen zu Gebote stehenden Weise vertraut, legt Elter in fesselnder Weise dar, wie weit und mit welchen Mitteln und Erwägungen insbesondere Hipparch und Ptolemäus in der Erkenntnis der Wahrheit vorgedrungen sind und wie an ihre Forschungen in der modernen Zeit angeknüpft wurde. Es ist ein wohlberechtigter Wunsch, daß diese Rede Allen zugänglich gemacht werde, vielleicht am besten so, daß sie zusammen mit dem Straßburger Vortrag veröffentlicht würde. Was da zu lernen ist, eignet sich u. E. besonders auch zu Mitteilungen im physikalischen und geographischen Unterricht der Prima eines Gymnasiums. U.

Der Kampf um die Cheopspyramide. Eine Geschichte und Geschichten aus dem Leben eines Ingenieurs von **Max Eyth.** Heidelberg 1902 bei C. Winter. 2 Bde. zu 440 und 441 S.

Dieses Buch schlägt, wenn man nach seinem pädagogischen Wert fragt, in die Unterrichtsfächer Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, geometrisches Zeichnen ein. Der Württemberger M. Eyth, jetzt ein Mann von nahezu siebzig, hat sich einem größeren Publikum schon vor dreißig Jahren durch das mehrbändige „Wanderbuch eines Ingenieurs" bekannt gemacht, in dem sich mit mannigfachen, dem Gebiet der Technik angehörigen Beschreibungen und Erörterungen vortreffliche Schilderungen von fremden Ländern und Leuten verbinden und das zugleich durch unversiegbare Heiterkeit erhellt ist. Ganz ähnlichen Charakter zeigt das vorliegende Buch, und es ist schwer zu entscheiden, ob man durch dasselbe mehr ergötzt oder belehrt wird. Schwierige Wasserleitungsanlagen, die Konstruktion einer Dreschmaschine, die Ergründung eines Pyramidenbaus, verzwickte mathematische Berechnungen sind in kunstvoller Weise mit lebendigster, fein charakterisierender Darstellung von Zuständen und Personen in Aegypten zur Zeit Ismail Paschas, mit höchst anschaulichen Naturschilderungen und mit Erzählungen verwebt, an denen man gleicherweise Phantasie und Humor bewundern muß. Ja, wir halten einige Kapitel, wie den Bericht des Wandergesellen über seine mannigfaltigen Mißgeschicke, für Bravourstücke des Humors, denen nicht gar viel aus deutscher und fremdländischer Literatur an die Seite zu setzen ist. Auch die württembergische humanistische Bildungsgrundlage tritt hier und da bei dem Ingenieur heraus, und wenn das erste Kapitel mit „Hydor men aristos" beginnt, so sind wir weit entfernt, das doppelt anzustreichen. Die Abweichung vom Normalen hat hier ausreichende psychologische Begründung: in dem Moment, wo dem Verfasser ein 30 Centimeter dicker Strahl Nilwassers entgegenschießt, ist Hydor Masculinum. U.

Leitfaden der Projektionslehre von Prof. Dr. **C. H. Müller** (Oberlehrer am Kaiser-Friedrich-Gymnasium zu Frankfurt a. M.) und Professor **O. Presler** (Oberlehrer an der städtischen Oberrealschule in Hannover). Ausgabe A für Realgymnasien und Oberrealschulen. 300 S., gr. 8. Preis geb. 4 Mk. Ausgabe B für Gymnasien und Realschulen. 138 S., gr. 8. Preis geb. 2 Mk. Leipzig und Berlin, 1903. B. G. Teubner.

Inhaltsübersicht von Ausgabe B. Teil 1: Schräge Parallel-Projektion. § 1. Das Quadrat in seinen drei Hauptlagen zur Bildebene; der Würfel. § 2. Schrägbilder von ebenen Vielecken und geraden Prismen. § 3. Schrägbilder des Kreises und geraden Zylinders. § 4. Schrägbilder verschiedener Körperformen. § 5. Schrägbilder aus dem System der Stereometrie. § 6. Schrägbilder von Körperschnitten (Zylinderschnitte, Kegelschnitte). § 7. Anwendungen aus der Krystallographie. § 8. Anwendungen aus der mathematischen Erd- und Himmelskunde. — Teil 2: Senkrechte Parallel-Projektion. § 9. Begriff der Normalprojektion; der Punkt und seine Koordinaten. § 10. Normalbilder der Strecke, des ebenen Vieleckes und des Kreises. § 11. Normalbilder

von Polyedern. § 12. Normalbilder von krummflächigen Körpern (Kartenprojektion). § 13. Die unbegrenzten Geraden u. Ebenen. § 14. Ebene Körperschnitte. § 15. Zentralprojektion im Zusammenhange mit Normalprojektion. — Der zweite Teil bildet die Elemente der darstellenden Geometrie.

Berechtigung eines solchen Buches. Im neuesten preußischen Lehrplan für Gymnasien ist beim stereometrischen Unterrichte der Prima vorgeschrieben: „Anleitung zum perspektivischen Zeichnen räumlicher Gebilde." Man kann dies so verstehen, daß der Lehrer beim stereometrischen Unterricht (Beweisen, Rechenaufgaben, Konstruktionsaufgaben) für die Zeichnungen die schräge Parallelprojektion anwenden und dabei streng auf etwa folgende Punkte halten soll: 1) die nicht sichtbaren Linien punktieren; 2) von den der Bildfläche parallelen Linien die dem Beschauer zugewandten dicker zeichnen als die der Bildfläche näher liegenden, und die mit der Bildfläche einen Winkel bildenden Linien nach der Bildfläche zu dünner werden lassen; 3) Linien, die mit der Bildfläche einen Winkel bilden, kürzer zeichnen als gleich lange, die der Bildfläche parallel sind; 4) das Verhältnis der Länge der der Bildfläche parallelen Linien zur Wirklichkeit, den sogenannten „Maßstab", unter der Zeichnung in Zahlen angeben; 5) parallele Linien parallel zeichnen; 6) im Anfang des Unterrichts (z. B. beim Prisma und bei der Pyramide) von den Schülern nach Modellen an die Wandtafel zeichnen lassen; 7) bei der Zeichnung von Ellipsen darauf achten, daß sie an den Enden der großen Axen nicht spitz sind und, wenn die Ellipsen Kugelkreise darstellen, sie nicht über die Begrenzung der Kugel hinausragen lassen u. s. w. — Man kann jene Bestimmung des Lehrplanes aber auch so auffassen, wie es die Herrn Herausgeber tun, d. h. daß man sich nicht auf diejenigen Zeichnungen beschränkt, zu denen der stereometrische Unterricht ohnehin Veranlassung bietet, sondern selbständige Uebungen vornimmt an der Hand eines besonderen Lehrbuches (neben dem stereometrischen Lehrbuche), welches in der Hand des Schülers ist.

In einem ausführlichen Prospekt erweisen die Herrn Verfasser mir die Ehre, daß sie mich als eine derjenigen Persönlichkeiten bezeichnen, deren Bestrebungen sie fördern. Sie meinen damit meine *Betonung der Anwendungen* im mathematischen Unterricht. Es finden sich in Ausgabe B (s. ob.) Anwendungen in § 7, 8 und 12, und außerdem in Ausgabe A (s. unt.) in § 10 und im Anschluß an § 20 „Zentrale und hiermit verwandte Kartenprojektionen".

Ausgabe A geht über Ausgabe B hinaus bei der schrägen Parallelprojektion in § 7 „Schrägbilder von Körperdurchdringungen", § 10 „Anwendungen aus anderen Teilen der Naturwissenschaft" und § 11 „Theoretisches über schräge Parallelprojektionen", bei der senkrechten Parallelprojektion in § 18 „Körperdurchdringungen" und § 19 „Schattenkonstruktionen". — Ich beschränke mich in meiner Besprechung auf Ausgabe B nicht nur, weil ich an einem Realgymnasium oder an einer Oberrealschule noch nicht den entsprechenden Unterricht erteilt habe, sondern auch, weil einer der Herausgeber diese Beschränkung in Rücksicht auf vorliegende Zeitschrift wünscht.

Als einzigen Aenderungswunsch für eine zweite Auflage erlaube ich mir die Bitte auszusprechen, daß die in den Atlanten der Schüler vorwiegend angewandten 3 Gradnetzkonstruktionen — Merkatorprojektion, stereographische Projektion und Kegelabwickelung [1]) — von Ausg. A mit in die Ausgabe B übernommen wird. Ich weiß aus langjähriger Erfahrung, daß das auf Gymnasien sehr gut ausführbar ist.

Ich wünsche den Herrn Verfassern den besten Erfolg bei ihren Bestrebungen.

Wandsbeck.

Prof. Dr. Alb. Richter.

1) Ausgabe A S. 287 steht: „Diese reine Kegelkarte wird aber selten benutzt". Zwar für eine ganze Erdhalbkugel, wie in Figur 225 b, eignet sie sich nicht, auch nicht für einen ganzen Erdteil: aber ein Blick in den Atlas zeigt, daß die reinen Kegelkarten für kleinere Teile, z. B. Deutschland und Frankreich, allgemein angewandt werden.

Berichtigungen.

Heft III S. 134 Z. 9 v. u. lies statt *Eine Thorheit sich einzubilden*: *Eine Thorheit auch, sich einzubilden.*
Heft III S. 151 Z. 20 v. u. lies: *die Zahl der Jahreskurse des Griechischen.*
Heft IV S. 184 Z. 17 v. u. lies statt *ein reicheres*: *ein reiferes.*
Heft IV S. 185 Z. 17 lies statt *Parnaß*: *Permeß.*
Heft IV S. 195 Z. 19 v. u. lies: *wie an den Normalgymnasien.*

Endlich bitten wir, die teilweise sprunghafte Numerierung unserer Versammlungsberichte S. 199 ff. zu entschuldigen: sie ist daraus entstanden, daß die an anderen Stellen des 1. Jahrgangs gebrachten Referate über andere Versammlungen mitgerechnet waren.

Abgeschlossen Ende August 1903.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Soeben erschien:

Körperliche und geistige Arbeit.

Populär-wissenschaftlicher Vortrag über das Wesen, die Bedeutung und die Hygiene der Arbeit

von

Prof. Dr. med. Zander,

Königsberg i. Pr.

1 Mk., portofrei 1.15 Mk.

Königsberg i. Pr. Bon's Buchhandlung.

*** Meditationen ***

* Entwürfe zu deutschen Aufsätzen von * Geh. Rat Dr. **Ferd. Schultz.** Bd. I und III je Mk. 2.40 geb. 3.—, Bd. II Mk. 3.— geb. 3.60

Grundzüge der Meditation

Vorstufe zu Vorigem Mk. 1.— geb. 1.35

Prospekte mit systemat. Inhaltsverzeichnis auf Verlangen gratis und franko * * * *

L. Ehlermann in Dresden

In **Carl Winter's Universitätsbuchhandlung** in **Heidelberg** sind soeben erschienen von

Henry Thode:

Kunst, Religion und Kultur.

4.—6. Tausend.

gr. 8°. geheftet 60 Pfg.

Schauen und Glauben.

1.—3. Tausend.

gr. 8°. geheftet 40 Pfg.

Wie ist Richard Wagner vom deutschen Volke zu feiern?

1.—3. Tausend.

gr. 8°. geheftet 60 Pfg.

Geh. Hofrat Henry Thode gehört heute zu den angesehensten und populärsten Professoren in Deutschland. Sein Fach der Kunstwissenschaft ist ja das auch nichtakademische Kreise am meisten beschäftigende, aber er hat sich neben seinem wissenschaftlichen Forscherberuf, dessen Früchte er uns in seinen großen Werken über Franz von Assisi und Michelangelo geschenkt hat, im besondern eine soziale Aufgabe gestellt. Sein Glaube, daß für die deutsche Volksseele ein Weg durch die Kunst zu Religion und Kultur führe, hieß ihn seine Kräfte in den Dienst weiterer Kreise zu stellen, um an der Verbreitung deutscher Ideale zu arbeiten. In dem soeben erschienenen „Schauen und Glauben" deutet der Verfasser die Zeichen der Zeit in Dichtung, Tonkunst und bildenden Künsten als Symptome einer Zeit des Verfalls: „Charakteristisch gerade für Verfallzeiten ist der hochmütige Wahn, jetzt erst gewinne die Kunst ihre volle Freiheit . . . ." Eine große Kulturepoche liegt nach Beethoven, Goethe, Richard Wagner abgeschlossen hinter uns. Nach dieser Periode des Schauens liegt die Zukunft und Lösung aller ihrer Fragen in einer Periode des Glaubens: „Erkennen und verehren wir, was wir besitzen! Der Weg ist uns gewiesen: er führt vom Schauen zum Glauben!"

Dem reichen Inhalt des zweiten Heftes wird der Titel „Wie ist Richard Wagner vom deutschen Volke zu feiern?" nicht genügend gerecht. Der Verfasser greift zurück bis auf die Tragödie der Hellenen und erklärt die Kunstformen früherer Zeiten und ihr Entstehen aus dem Wesen der Völker. Durch die gesetzmäßige Verbindung der Künste wird die vollkommenste Kunstform von Richard Wagner erreicht. Wie ist dieser nun zu feiern? Durch eine „Feier der Genies der Dichtkunst und der Tonkunst der christlichen Epoche überhaupt, und Richard Wagner würde in ihr, wie er es in seinen Schriften getan, alle ihm vorangegangenen Meister mit sich ehren".

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Soeben erschien:

Kuno Fischer:

Goethes Faust.

3. Band: Die Erklärung des Goetheschen Faust nach der Reihenfolge seiner Szenen. Erster Teil.

(Goethe-Schriften 8.) 8°. geheftet 7 Mk., fein Leinwandband 8 Mk.

Der 1. und 2. Band dieses klassischen Werkes liegen bereits in 4. Auflage vor. Einen noch größeren Erfolg wird der soeben erschienene 3. Band haben, welcher den Gang des ersten Teiles der Fausttragödie erklärend schildert, und der Ende 1903 erscheinende 4. Band, der den Gang des zweiten Teiles der Tragödie behandeln soll.

... In seiner Gesamtheit stellt sich Fischers Werk als eine in die Urtiefen der Faust-Dichtung dringende Erläuterung dar, welche deren geistigen Gehalt, soweit es nachschaffendes Denken vermag, erschöpft. Wie kein anderer bringt Kuno Fischer zur Erklärung dieser philosophischsten, tiefsinnigsten und erhabensten Schöpfung deutscher Poesie das wissenschaftliche Rüstzeug und die kongeniale Geistesart mit. Jede Phase der wechselvollen Geschichte der Lebensdichtung Goethes wird uns durch ihn wieder gegenwärtig, überall spürt er mit intuitivem Blick die geheimsten Zusammenhänge auf. In jede Szene des Gedichtes versenkt er sich mit gleich liebevollem Verständnis; jeder Stimmung und Tonart, vom übermütigsten Humor bis zur erschütterndsten Tragik, weiß er zu folgen; allen poetischen Werten, die Goethe hier in so überwältigender Fülle geschaffen, wird er gerecht. Und überall entspricht sein erleuchtendes Wort seiner großen Aufgabe, überall erreicht es in seiner Kraft und Anschaulichkeit die geistige und künstlerische Höhe der Dichtung. Ohne jemals den Schmelz der Poesie abzustreifen, münzt er den Edelgehalt des Gedichtes und setzt ihn in stets gleichwertiger Form aus der anschaulichen Sphäre in die begriffliche um. Man muß sich an Düntzer erinnern, um ermessen zu können, welche Höhe der Erklärungskunst hier erreicht ist. Dort ein Kleinkrämer, dem alles, was er angreift, zu Häckerling wird, der bei allem Suchen nur Regenwürmer findet, hier der Schatzgräber, der keinen Spatenstich tut, ohne Gold ans Tageslicht zu fördern. Wagner und Faust! Denn nicht nur aus der Fülle gelehrten Wissens ist dieser Kommentar geboren, sondern — was ein Werk wie Goethes „Faust", das die Summen der Errungenschaften nicht nur des reichsten Einzellebens, sondern der ganzen Menschheit zieht, vor allem von seinem Erklärer verlangt — aus einer Weltanschauung, welche den höchsten Gesichtspunkt der Dichtung erklommen hat, aus einer Welterfahrung, welche wie die unseres ehrwürdigen Autors auf drei Generationen zurückblickt... (**Dr. Ernst Traumann in der Frankfurter Zeitung.**)

... Seine tiefen Gedanken, voll Schönheit und Erleuchtungskraft, wirken wie eine Offenbarung. Jede Phase der Dichtung wird durch die eindringendste Kenntnis des Lebensganges Goethes erhellt und so der Dichter selbst zum unerschöpflichen Thema seines größten Werkes gemacht. ... Er wird unter allen vorhandenen Faustkommentaren den ersten Rang sich erringen und behaupten. Wer diesem Führer zu folgen wagt, dem erschließt sich die Welt des großten Dichters ohne Rest und ohne Vorbehalt. Mit einer wunderbaren Sprachgewalt und einer Fülle reifer Lebensweisheit wird ihm in ihr eine geweihte Stätte edelsten Genusses bereitet. Die stille Macht des Goetheschen Genius wächst von Tag zu Tag. Unter denen, die die Stunde seines höchsten Ruhmes mit heraufführen helfen, steht in erster Reihe Kuno Fischer, der die vollendete Bildung zur Einfalt und Einheit der Natur in Goetheschem Sinne zurückgeführt hat... (**Prof. Dr. A. Koch in der Kölnischen Zeitung.**)

... Nur ein kongenialer Geist konnte diesen Faustkommentar schreiben. Seiner ganzen Geistesart nach war Fischer zum Faustkommentator geradezu prädestiniert. Nicht nur, daß er wie wenige neben ihm die geistige Welt des Goetheschen Jahrhunderts beherrscht, nicht nur, daß er Philosoph und Literaturhistoriker zugleich ist, daß er die Gabe der Darstellung in ungewöhnlichem Maße besitzt, vor allem hat er sich in Goethes innerstes Wesen und Dichten so versenkt, daß er die geheimsten Regungen des Dichters nachfühlt und so aus dem inneren Leben Goethes die Dichtung vor uns entstehen läßt, so daß wir nicht Faust verstehen lernen, sondern im Faust Goethe... Die Erklärungskunst erreicht in diesem Bande eine Höhe, die nicht überboten werden kann. Der ganze Zauber Goetheschen Poesie, die Tiefe seiner philosophischen Ideen, der absolute Wert dieser Menschheitstragödie, das echt Menschliche in ihr, und die tiefe Tragik, die Fülle schöner Einzelheiten — alles kommt vollendet zur Darstellung. Die Charaktere treten so plastisch hervor, daß jeder Schauspieler an dieser Charakteristik sich wird bilden müssen. Und dabei drängt der Kommentator sich nie hervor, sondern er giebt eben nichts als die Goetheschen Gedanken selbst. Wer sich der Lektüre dieses Kommentares hingiebt, wird etwas von dem geistigen Fluidum verspuren, das bei der Berührung mit einem bedeutenden, genialen Manne, erhebend und kräftigend, auf uns übergeht, etwas von jener inneren Ergriffenheit spuren, die je und je eine große geistige Kraft in uns auslöst. Und darum nannten wir diesen Kommentar ein literarisches Ereignis ersten Ranges.

(**Prof. Dr. Richert in der Neuen Preuss. [Kreuz-]Zeitung.**)

Ferner erschienen:

Goethes Iphigenie. 3. Aufl. 8°. geheftet Mk. 1.20.

Die Erklärungsarten des Goetheschen Faust. 8°. geheftet Mk. 1.80.

Goethes Tasso. 3. Aufl. 8°. fein Leinwandband Mk. 6.—.

Goethes Sonettenkranz. 8°. geheftet Mk. 2.—.

Goethe und Heidelberg. 2. Aufl. 8°. geheftet Mk. 1.—.

Goethes Faust. I. Band: Die Faustdichtung vor Goethe. 4. durchgesehene und vermehrte Auflage. 8°. geheftet Mk. 4.—, fein Leinwandband Mk. 5.—.

Goethes Faust. II. Band: Entstehung, Idee und Komposition des Goetheschen Faust. 4. durchgesehene und vermehrte Auflage. 8°. geheftet Mk. 4.—, fein Leinwandband Mk. 5.—.

☞ Hierzu eine Beilage von B. G. Teubner in Leipzig. ☜

Universitäts-Buchdruckerei J. Hörning, Heidelberg

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Fünfzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Einzelpreis für ein Heft 1 Mk., für ein Doppelheft 2 Mk.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1904 **Heft I**

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. **Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8. und Geh. Hofrat Prof. **Dr. G. Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

	Seite
Zu Eduard Zeller's neunzigstem Geburtstag	I
W. Schrader: Im neuen Jahrhundert	1
A. Matthias' Praktische Pädagogik, bespr. von O. Jäger	7
L. v. Sybel's Gedanken zur Gymnasialsache, bespr. von O. Jäger	8
Fr. Aly: Der Bruch des Königsfriedens	10
Die 12 Jahresversammlung des Gymnasialvereins	14
Darin: Begründung und Besprechung von G. Uhlig's Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des human. Gymnasiums	17
P. Brandt's Begründung seiner These über künstlerische Erziehung	28
K. Seeliger's Vortrag über die Wiederbelebung der philosophischen Propädeutik und die daran geknüpfte Debatte	29
K. Hirzel: Aus Württemberg I.	37
† Theodor Mommsen, von O. Jäger	41
Veränderungen im Mitgliederbestande des Vereins seit dem Ende des Jahres 1902	43
Mitteilungen	48

Es liegt das Inhaltsverzeichnis zum Jahrgang 1903 bei.

Schatzmeister des Vereins ist vom Jahr 1904 an Herr Oberlehrer Ernst Grey in Magdeburg, Kaiserstraße 5.

Die Vereinsmitglieder werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1904

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder $2^1/_2$ Mk.) sind nunmehr an Herrn **Oberlehrer E. Brey in Magdeburg, Kaiserstraße 5,** zu richten. Auf der Rückseite des Postanweisungs-Abschnittes möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern. — Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung. — Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Oberlehrer Brey mitzuteilen.

(Fortsetzung der Mitteilungen auf S. 48.)

Eine heurige geographische Prachtpublikation des Bibliographischen Instituts ist die 2. Auflage von Wilhelm Sievers' Süd- und Mittelamerika, und die gleiche Benennung verdient das im selben Verlag erschienene Werk von Dr. W. Wilhelm Meyer (der in mehreren Büchern das astronomische Wissen sehr glücklich populariſiert hat): „Die Naturkräfte. Ein Weltbild der physikalischen und chemischen Erscheinungen." — Die Deutsche Verlagsanstalt in Stuttgart hat nach Vollendung des früher von uns angezeigten Werkes „Die Völker der Erde" jetzt begonnen in ganz entsprechender Ausstattung erscheinen zu lassen „Die Tiere der Erde" von dem Leipziger Univers.-Professor W. Marshall, dessen frühere Leistungen in volkstümlicher Behandlung der Zoologie für die Trefflichkeit des neuen Werkes bürgen. — Auf dem Gebiet der deutschen Literatur ist die bedeutendste Erscheinung der letzten Monate zweifellos der Schlußband von Kuno Fischer's Werk über Goethe's Faust, die Erklärung des zweiten Teils der Dichtung enthaltend. Erwünscht wird aber auch Vielen, zumal im Jahr der Herder'schen Centenarfeier, die treffliche Auswahl aus Herder's Werken mit zweckmäßigen Erläuterungen von Prof. Theodor Matthias sein (5 Bände in Meyers Klassiker-Ausgaben). Unter den poetischen Gaben jüngster Zeit wüßten wir keine, die uns nach Inhalt und Form so viel Genuß bereitet hätte, wie Prof. August Herzog's „Empfundenes und Nachempfundenes", und zwar gleicherweise der Ausdruck eigener Empfindungen wie die Nachbildungen griechischer und lateinischer Dichtungen (bei Fr. W. Ruhfus in Dortmund). Unter den Schriften über Deutsche Sprache aber eignet sich hervorragend zu einem Geschenk die neueste feinsinnige Schrift von Prof. Oskar Weise: „Aesthetik der deutschen Sprache" (bei Teubner).

Von den **Zeitschriften,** die wir im Austausch erhalten, sind uns seit Ende Juni 1903 zugegangen:

Blätter für das Gymnasialschulwesen, herausgegeben vom Bayerischen Gymnasiallehrerverein, XXXIX 9—12.
Gymnasium, herausgegeben von P. Meyer und A. Wirmer, XXI 12—22.
Die pädagogische Zeit, Beilage zur Wiener Tageszeitung „Die Zeit". 1903 Juli—Nov.
Geographischer Anzeiger, herausg. von H. Haack und H. Fischer. 1903 Juli—Nov.
Ungarische pädagogische Revue, herausgegeben von Kemény und Szöllösi. Jahrgang 1902 3 Nr. 7—9.
Die deutsche Schule im Auslande, herausg. von Hans Amrhein. II. Jahrg. Nr. 7—11.
Revue internationale de l'Enseignement, publiée par la Société de l'Enseignement supérieur, XLV 7—XLVI 11.
L'Enseignement secondaire, organe de la Société pour l'étude des questions d'Enseignement secondaire (secrétaire général M. Bernès) 1903 Nr. 14—19.
Educational Review, edited by N. Murray Butler, XXVI 3—4.
The School Review, edited by the University of Chicago, XI 6—9.
Atlantic Educational Journal, edited by Philander P. Claxton, VI 6.
Pädagogische Monatshefte, Zeitschrift für das deutsch-amerikanische Schulwesen, herausgeg. von M. Griebsch und Dr. M. D. Learned. Jahrgang IV 8. 9.
Columbia University Quarterly, vol. V 3. 4.
Journal of Germanic Philology, edited by Gustaf Karsten. IV 3. 4. V 1.
Journal of School Geography, edited by R. E. Dodge, 1903 Nr. 5—9.
La Rassegna Scolastica, herausgegeben von D. Giannitrapani, VIII 39—IX 10.
Pedagogisk Tidskrift utgifven af Schwartz, Lindman och Nordfelt XXXIX 6—9.

Digitized by Google

Eduard Zeller.

Am 22. Januar vollendet Eduard Zeller sein neunzigstes Lebensjahr. Mit den vielen, die sich dieses Tages in herzlicher Teilnahme und Verehrung freuen werden, hat auch der Verein, den unsere Zeitschrift vertritt, das Recht und die Pflicht, seine Wünsche und seinen Dank dem edlen Gefeierten auszusprechen. Er ist einer der Mitbegründer unseres Vereines und der erste Vorsitzende seines Vorstandes gewesen, und er gehört, seitdem er hohen Alters wegen auf diesen Vorsitz verzichtet hat, doch als Ehrenmitglied unserem Verband an, d. h. er hat sich dazu verstanden, ihm das Gewicht seines gefeierten Namens auch fernerhin zu gewähren. Wenn man wohl geklagt hat, daß die Männer der Universität die Gymnasiallehrerwelt in dem harten Kampfe der letzten Jahrzehnte zu wenig unterstützt haben, so trifft dies bei ihm nicht zu: Zeller hat lange vor der Krisis von 1890 mit Wort und Schrift die Sache humanistischer Bildung verfochten und schon damals vielleicht das Beste gesagt, was über deren Geist und Lebensbedingungen gesagt werden kann. Er hat sie auch auf der unglücklichen Konferenz von 1890 verfochten, und auch, als er in den Ruhestand getreten war, haben wir ihm noch auf der Stuttgarter Versammlung des Vereins mit wahrer Erhebung gelauscht, wie er mit der Beredsamkeit tiefer Sachkenntnis und voller Ueberzeugung über den Erziehungswert des griechischen Unterrichts unvergeßliche Worte sprach. Aber nicht das Wort und nicht die Schrift des Verfassers der Geschichte der griechischen Philosophie, die eine Tat im Geistesleben unserer Nation bildet, sind es allein, mit denen er unserer Sache gedient hat: ein Mann, wie Zeller, dient der Sache, der er seine Unterstützung gewährt, vor allem durch den Adel seiner Persönlichkeit, und wir, die wir diese milde und doch so entschiedene Persönlichkeit, dieses fleckenlos reine, im Dienste der Wahrheitserforschung hingebrachte Leben in seiner schlichten Größe unmittelbar auf uns haben wirken lassen dürfen, wir müssen jetzt, wo dieser Mann eine von so wenigen erreichte Altershöhe ersteigt, ihm von Neuem für das danken, was er für unsere Sache gewirkt hat, und von Neuem uns zur ihr bekennen. Wir wissen, es ist die gute Sache: denn es ist die Sache Eduard Zellers.

1170910-298

Im neuen Jahrhundert.

Das erste Triennium des neuen Jahrhunderts geht zu Ende; was hat das alte uns hinterlassen, was das neue überkommen in der Kunst, im öffentlichen Leben, in Wissenschaft und Menschenbildung?

Hinterlassen in der höchsten und verständlichsten Kunst, der Dichtung, dürre und gesuchte Symbolik, keinen Herzschlag, nur abgestandene und ihrer selbst überdrüssige Leidenschaft, unfähig das Gemüt in seiner Einfachheit und Tiefe zu malen und deshalb verzweifeltes und mühsam berechnetes Haschen nach dem Seltsamen, Disharmonischen, Häßlichen. Im öffentlichen Leben Verworrenheit, die Gesellschaft vielspältig; dem Staate droht Auflösung in feindlich gesinnte Erwerbsklassen, den Parteien Verknöcherung und Ausdörrung, dem Vaterlande die Gleichgiltigkeit seiner Söhne. Also bei den einen Gottes- und Sittenlosigkeit, bei den anderen Mutlosigkeit und die weit verbreitete Neigung, die Volkserkrankung sich und anderen zu verhehlen, nur um nichts tun, nichts wagen zu müssen. Im ganzen das ekle Gegenbild der Tapferkeit, zu der unser kühner und zugleich besonnener Staatsmann vor einem Menschenalter das Volk aufzurufen verstand. Jetzt Schwund des sittlichen Willens; selbst über das bitterste Leid, die eigene Erniedrigung, kein Schamgefühl. Das Reich der Vergänglichkeit, das Platon das Nichtseiende nannte, breitet sich weithin über Bewußtsein und Leben aus; der Schlaf ist freilich bequem, aber auch der Zwillingsbruder des Todes. Im öffentlichen Leben, es sei staatlicher oder bürgerlicher Natur, ist demnach kaum eine Besserung wahrzunehmen, wenn man nicht den steigenden Ekel an den täglichen Roheiten, an der erschreckend wachsenden Macht der Lüge und Schamlosigkeit, an der gegenseitigen Verblendung und Verbitterung der Gesellschaftsklassen hierher rechnen will. Beiläufig bemerkt, sollte sich die Tagespresse nicht in der Schilderung jedes Frevels mit solcher Breite, solchem Behagen ergehen.

Steht es ebenso in der Wissenschaft? Ich meine nicht die Einzelforschung, deren Ergebnisse sich ja allgemach zu allgemeinen Gestalten wandeln und verklären müssen, sondern ich meine die tiefsten Erkenntnis- und Empfindungsstufen, von denen allein dem Menschengeiste Klarheit, Zusammenklang und Lebenskraft zufließt. Hier mag ich mich vielleicht nicht täuschen, wenn ich durch allen Lärm, ja gerade trotz allen Widerstreits leise, freilich sehr leise Töne sittlicher Neugeburt zu vernehmen glaube. Ist nicht selbst die peinliche, ja schmerzliche Arbeit, die sich jetzt vielfach um die Erforschung und Würdigung eines begabten, aber unglücklichen Philosophen bewegt, dessen Hochmut mit der Verdammung des schlechthin Göttlichen, der überweltlichen Offenbarung, und deshalb folgerecht mit geistiger Umnachtung schloß[1]), ist dieses auffällige Bemühen nicht ein kenntliches

1) Vgl. den trefflichen und mit allgemeiner Anerkennung begrüßten Aufsatz Wiesenthals in dieser Zeitschrift „Fr. Nietzsche und die griechische Sophistik", 1903 S. 153.

Anzeichen für das tiefe Sehnen unserer Denker nach dem Übermenschlichen und Ewigen?

Ja innerhalb der mit Recht, aber nicht immer unbefangen und nicht ohne Nebenabsicht gepriesenen Fortschritte in der Naturwissenschaft bekennen gerade die Besten, daß mit der Prüfung und Verknüpfung des sinnlich Wahrnehmbaren, mit seiner Zurückführung auf Zahl und Maß nicht alles getan, die Hauptschwierigkeit nicht gelöst, daß vielmehr zu der Kausalität, es sei vor oder nach ihr, der Zweck in seine Macht und sein Recht einzusetzen sei. Warum sonst der jetzt so häufig versuchte Rückgang auf den Vitalismus? Ladenburg mit seinen abgestandenen, längst vor ihm verkündeten und verwelkten Endlichkeitssätzen ist hierbei kaum der Erwähnung, keinesfalls der Widerlegung wert; er mag sich mit dem Lose seiner Vorgänger, mit der wohlverdienten Vergessenheit der Preyer und Genossen trösten.

Gehört dies in eine Betrachtung, die der Erziehung des jugendlichen Geistes, dem Schutze und der Förderung unserer höheren Schulen gewidmet ist? Ganz gewiß; denn eben jene Leugner des überweltlichen Geistes messen alle Schuld an der heutigen, unleugbaren, ach nach so großen Zeiten und Erweisungen göttlicher Gnade und menschlicher Erhebung doppelt schmachvollen Verderbnis des öffentlichen Geistes den verkehrten Grundsätzen des staatlichen Unterrichtes bei. Die Schule hat also die Aufgabe der Selbstprüfung, nicht minder aber die Pflicht der Verteidigung, und diesen Kampf führt sie am wirksamsten durch die Aufdeckung ihres Zusammenhangs mit den höchsten Geisteszwecken.

Von allem diesem Schlamm, diesem tiefen Falle nach so hoffnungsreichem Aufschwung, was hat hiervon das neue Jahrhundert überkommen? Die Abschwächung der deutschen Einigkeit (nicht Einförmigkeit), die sich unverkennbar auch in der Verschiedenheit der höheren Schulen nach ihren Zielen, Rechten und Methoden abspiegelt, mag nicht eben viel bedeuten, zumal in Preußen Anfänge einer gesunden Rückbildung sichtbar und mit wahrer Herzenserleichterung begrüßt worden sind. Zwar der Schulfrieden, der von der Braunschweiger Erklärung und der Berliner Konferenz, d. h. von der Aufhebung des sogenannten Gymnasialmonopols erhofft wurde, ist sehr kümmerlich und fadenscheinig, wie auch von dem diesjährigen Berichterstatter des Gymnasialvereins bekannt wurde. Das alte humanistische Gymnasium wird in seiner Selbständigkeit und Festigkeit tagtäglich angetastet und hiermit der Beweis geliefert, daß die Gegner sich nicht mit dem Sturze jenes viel verschrienen Vorrechts, nicht der Eröffnung des akademischen Studiums für jedwede Vorbildung begnügen, sondern auch den eigentümlichen Unterricht der angefeindeten Gymnasien nach den Bahnen und Mitteln ihrer Sonderschulen modeln wollen, — was doch schließlich wieder auf eine Einheitsschule nach ihrem Muster hinauslaufen würde. Welches Recht und welchen Sinn haben doch die anmaßlichen Urteile im fremden Lager über die innere Unterrichtsgestaltung der Schulen, die man gern in Bausch und Bogen als veraltet bei Seite schieben möchte! Ob das Gymnasium sich nicht auch mit einer alten Sprache abfinden könne, — wie das Griechische, wenn es doch leider unentbehrlich scheine, zu beschneiden, — was eigentlich und nach welcher Betriebsart etwas

von ihm zu erwarten sei? Hat man uns doch von verantwortlicher Stelle mit einer Warnung vor Mißgriffen im griechischen Unterricht bedacht, als ob nämlich in dieser Sprache an Arbeit und Kenntnissen zu viel gefordert werde![1]) Ach, zu derartigen Mißgriffen haben unsere Lehrer seit 1882 weder Anlaß noch Versuchung; sie sind bemüht und werden herzlich froh sein, innerhalb der zeitlichen Beschränkung dieses Fachs ihre Zöglinge auch nur zu einer leidlichen sprachlichen Sicherheit vermocht zu haben, und es kostet dem Lehrer eine gegen früher sehr gesteigerte, sehr umsichtig berechnete Anstrengung, eine Tragödie, einen Chor, einen Platonischen Dialog so zum Verständnis der Klasse zu bringen, daß ein bleibendes Bild dieser Schönheiten sich in ihr Gemüt senke. Und ist denn das Griechische oder sonst ein Fach, das nach Geschichte und Begriff unseren Gymnasien unentbehrlich ist, wirklich ein geeigneter Grund zu Warnungen, als ob bei etwanigen Mißgriffen dieser Gegenstand noch weiter bis zur Lebensunfähigkeit, wohl gar bis zu seiner Ausschaltung aus dem Lehrplan gedrängt werden könne? Welche Anschauung von dem einheitlichen Organismus des gesamten Unterrichts verrät die Annahme auch nur der Möglichkeit solchen Verfahrens? Möchten doch die verehrten Herren der Gegenseite, statt das durchgebildete Gymnasium mit ihren unbedachten Änderungsabsichten heimzusuchen, zuvor auf die Auslese und Verbindung in ihren eigenen Fächern bedacht sein, die nach Inhalt und Methode wahrlich noch mehr von dem Aggregatszustande an sich tragen, als sich mit der unentbehrlichen Vergeistigung des Stoffes für die Art unserer Jugend verträgt!

Diese unschönen und dem Erlasse von 1901 zuwiderlaufenden Bestrebungen nach Erweiterung des eigenen, offenbar immer noch als allzu eng empfundenen Machtgebiets treten keineswegs vereinzelt auf; sie finden aber tröstliche Analogien im allgemeinen rein staatlichen Leben. Recht beschämende Analogien, dürfte ich wohl sagen, wenn nicht die Geschichte nach Rankes bitterem Worte die Bestimmung hätte, die Menschheit *nicht* zu belehren. Wir sehen ja, daß gerade die Staaten, die in sich nicht gefestigt noch zu einheitlicher Machtentfaltung gerüstet sind, immer wieder die Heilung ihrer Schäden in der kriegerischen Erweiterung der Landesgrenzen suchen, als ob auch die Staaten nicht ebensowenig, wie jeder lebendige Organismus, durch die Masse und Schwere ihrer Nahrungs- und Zuchtmittel zu Kraft und Gesundheit gedeihen könnten. Preußen ist des anderen Weges gegangen und hat durch jahrhundertlange stille und schmucklose Arbeit nicht nur für sich, sondern auch für das gesamte Deutschland die Wege zu lebendiger Kraftfülle gebahnt. Zu dieser Einsicht werden allmählich auch wohl unsere Gegner gelangen; nach welchem Lehrgeld für die eigene wie die vaterländische Erziehung, ist eine andere Frage. Daß gleichwohl die humanistischen Gymnasien in allem Kampf ihre Methoden geläutert, freilich auch vereinseitigt und vergröbert, dazu die Anstrengung des Lehrers gesteigert haben, soll nicht verkannt, kann aber hier im einzelnen nicht ausgeführt werden.

Ziehen wir den Schluß: ist seit dem Beginn des neuen Jahrhunderts der sittliche Zustand unseres Volkes, auf den doch alles ankommt, seine Willenskraft

1) Aly, Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums, in dieser Zeitschrift 1903 S. 101.

und Tapferkeit gewachsen? Das leider nicht, wie bedenklich es auch sei ein allgemeines Urteil zu fällen, und wie schwer, das sittliche Leben der Nation in seinen Tiefen, in den geheimen Quellen seiner Störungen, in seinem stillen Wachstum zu erforschen. Aber ich wage den Ausdruck der Hoffnung, daß die Erkenntnis der drohenden ungemeinen Gefahr nach ihren Ursachen und ihrem Wesen wächst, daß der Einblick in die allgemeine sittliche Halt- und Bodenlosigkeit unser Bewußtsein und auch unseren Willen schärfen werde. Und es fehlt auch hier nicht an Analogien aus der großen Welt, die unser Herz leichter und kräftiger machen können, wenn uns Schwachmut und Verzweiflung beschleichen will. Wie war doch vor vierzig Jahren unser inneres Staatsleben verfahren, wie ohnmächtig schien es nach außen, wie dick und hartnäckig der Nebel, den Verblendung und Parteistreit um unsere Augen gelegt hatte! Und dieser Nebel hob sich nicht plötzlich noch völlig; er schwand staffelweise und nicht ohne neue gelegentliche Verfinsterung, bis endlich die lang verborgene Sonne der Wahrheit zur Wirklichkeit durchdrang und nicht nur unsere Macht, sondern auch das Gewissen der Nation, ach leider für allzu kurze Zeit wachrief.

Was dort in hellem Tageslicht geschah, sollte dies nicht auch in der Tiefe der Menschenbrust zu neuem Leben geboren werden können? So dürfen wir uns vielleicht der Mahnung des großen Heidenapostels getrösten: Seid fröhlich in Hoffnung! Denn die Zeiten waren damals nicht heller als heut. Und was wir für die allgemeine Wohlfahrt und Volkserziehung hoffen, sollten wir das nicht auch auf das engere Gebiet anwenden dürfen, das wir hier betreten und bebauen?

Ja einiges, wie vereinzelt es auch aussehe, ist auch auf dem Felde unserer Sorge und Liebe besser geworden, wie in unserer Erkenntnis so in unserem Wollen; das zeigt sich nicht nur in den literarischen Erörterungen, es trat für den aufmerksamen und geschulten Beobachter auch auf den letzten großen Fachversammlungen des Gymnasialvereins und der Philologie in Halle zu Tage. Was wurde mit großem Nachdruck betont und gefordert? Abstand von abermaligen Neuerungen, Rückkehr zu klaren Methoden, größere Wertschätzung der eigenen Arbeit des Schülers, Verwerfung der jetzt epidemischen gedruckten Schülerpräparationen — ich scheue mich, ihren derben und doch so verdienten Spottnamen zu gebrauchen —, kurz reinere und bewußtere Auffassung der gymnasialen Ziele und Wege. Und in allem dem schärferes Durchdenken der Mittel und Hindernisse, lebensvolleres und einheitlicheres Auftreten und frische Kampflust gegen unbefugte Angriffe, kurz froheres Vertrauen auf sich selbst und auf die Güte der verfochtenen Sache. Dem Vernehmen nach wird diese Treue gegen die alte Schule und gegen sich selbst auch an entscheidender Stelle als ein begründetes Gebot gewürdigt; sehr natürlich: wie können unfertige Versuche die Grundlage verwegener Neuerungen liefern! Dann sollte man freilich auch den Schein der Vorliebe für neugeformte Anstalten vermeiden, wenn man nicht die Berufsfreudigkeit unserer Lehrer von neuem gefährden will! Daß manche städtische Körperschaften an diesen Neubauten ihre Freude haben, ist freilich ebenso erklärlich wie voreilig. Die Wege der Geistesbildung offenbaren sich nur dem, der dem Bau des Geistes eindringendes Nachdenken, psychologische Studien und lang-

jährige Beobachtung gewidmet hat, nicht denen, die den an unserer Jugend angerichteten Schaden weder zu verantworten haben, noch zu heilen, ja nicht einmal zu erkennen vermögen. So leicht ist die Idee der Geisteserziehung, zumal auf den höheren und reicheren Erkenntnisgebieten, nicht zu ermessen, geschweige denn zu verwirklichen.

Man könnte meinen, jene Anzeichen der Besserung seien nur vereinzelte Lichtblicke, nicht eben bedeutend, zudem eigentlich allgemeiner und ethischer Art, ohne die besondere Unterrichtskunst zu berühren. Aber gerade dieser ihr Charakter verbürgt und erhöht ihren Wert; er erklärt die Lebhaftigkeit, die Innigkeit, mit der der Gesamtbau des humanistischen Gymnasiums erfaßt und verteidigt, der Zweck und der Umfang der einzelnen Unterrichtsfächer nach Beginn und Abschluß erörtert, der Wert selbständiger Anstrengung des jugendlichen Geistes entwickelt und gewürdigt wurde. Diese erfreuliche Bestimmtheit entsprang und wird auch ferner entstammen der Anschauung des Gymnasiums als eines *einheitlichen* Organismus, dessen Glieder ihre Lebenskraft aus dem Zusammenhalt des Ganzen schöpfen.

Die Gegenwart ist so außerordentlich auf die Ausdehnung und Anwendung der Hygiene, d. h. auf Schutz und Ausbildung des jugendlichen Körpers bedacht; sollten wir dieselbe Sorgfalt etwa dem Geiste, zumal im Stadium seiner Unfertigkeit, während der Zeit fürsorglicher Entwickelung versagen? Ist es denn so schwer einzusehen, daß nur lebendige, d. h. einheitlich gesammelte und verwendete Kraft auf lebendige, nur in ihrem Zusammenklang gesunde Organismen wirken könne, um so ausschließlicher, je feiner deren Bau, je sicherer die gegenseitige Bedingtheit der Glieder, je zarter das Geäder und Nervengeflecht ist, das alle Teile von dem Einheitspunkte her durchströmt und ernährt? Hier ist jedes Flickwerk oberflächlich und lückenhaft, jeder äußere Anbau störend und selbst roh, jedes symptomatische Verfahren unsicher und nur soweit von Wert, als es auf das dringendste Bedürfnis hinweist, — ganz wie bei der ärztlichen Behandlung des schutzbedürftigen Körpers. Und ist es so schwer zu begreifen, daß dieser Einheit die Stetigkeit der Erziehung und die Einfachheit ihrer Mittel entsprechen muß und daß beides erst aus der Voraussetzung der Verwandtschaft zwischen dem Wesen und den Bildungswegen des Geistes verstanden werden kann?

Was ist aber einfacher, als das *Leben des klassischen Altertums*, das alle Geistes- und Willensregungen, alle Schöpfungen der Phantasie, jede Gemütsbewegung kenntlicher, farbenreicher und deshalb wirkungsvoller ausprägte, als die vielverflochtenen und verschiedenartig bedingten Lebens- und Bildungstriebe des Mittelalters oder gar des neueren Völkergewimmels es irgend zulassen? Wodurch wirken die Helden und Heldinnen der alten Tragödie so unaufhaltsam und bleibend auf das Gemüt unserer Primaner, wenn nicht durch die Klarheit und Schärfe ihrer Charaktere? Kein Tasso, keine Adelheid von Walldorf, keine englische Elisabeth unter ihnen, aber ein Aias und Oedipus, eine Antigone und Medea. Und wie fügt sich hierzu die Mathematik in ihrer Einfachheit, ihrer strengen Folgerichtigkeit, in dem tiefen Zusammenhalt ihrer Sondergebiete!

Nach solchem Einheitsbilde soll auch der Gesamtbau unserer Schule ohne Berechnung des baldigen Nutzens und ohne Beimischung fremdartiger und schwer anzueignender Stoffmassen, aber mit stetem Hinblick auf den einfachen Zweck umrissen und ausgeführt werden, und wenn irgend etwas begreiflich ist, so dies, daß die verschiedenen Schularten gerade in ihren Unterschieden rein und ohne bunte Zusätze gehalten werden sollen. Und die Jugend erschließt sich doch ihrem Wesen nach dem Einfachen so leicht und ist der verwirrenden Mannigfaltigkeit des sogenannten realen Lebens mit seiner äußeren Nutzbarkeit so fremd und abhold. Des *sogenannten*; denn in Wahrheit sind nur die idealen Gesetze und Lebensnormen real, nicht die wechselnden, einander stets bedrängenden und rasch absterbenden Ansprüche des unruhigen Begehrens. Das wirkliche Leben, das uns über die gleißenden Erscheinungen des Tages hinaushebt und reife Frucht bringt, ist nicht möglich, nicht einmal denkbar ohne die Leuchtkraft und Hoheit der unvergänglichen Idee. Selbst die Körperwelt führt zuletzt auf die Ur- und Gesamtform zurück; so viel sollte man doch schon aus Goethes Pflanzenmetamorphose gelernt haben. Denn die Idee ist nicht ein abstraktes und schattenhaftes Nachbild; sie stellt die klarste und schärfste Form des sittlichen Gebotes dar: wer könnte in ihr leuchtendes Antlitz blicken, ohne reiner und gesunder zu werden? So liefert sie auch den Grund, mindestens die Richtschnur für die Bildung des Willens; vor ihrem Licht verbleicht der lockende Nutzen, zerfällt die künstliche Berechnung, sie allein ist ewig und göttlicher Abkunft.

Und wie die Idee unter Einschluß des Zwecks nicht das Dunkelste, sondern das Einfachste und Anschaulichste auch für unsere Jugend ist, so erhellt sie den Gang des Lehrers bis zur Vermeidung jedes Abwegs. Nach diesem *Urbilde* sollen wir uns strecken und schicken zur Stärkung unserer menschlich schwachen und doch unsterblichen Kraft, zur Sammlung und Läuterung unseres Willens, zur Festigung unseres Friedens, zur seligen Harmonie unseres aus Gott stammenden, wenn auch in die Dunkelheit des irdischen Daseins eingesenkten Geistes. In diesem Sinne dürfen wir, wie schon gesagt, ja sollen wir mit dem Apostel uns selbst zu fröhlicher Hoffnung mahnen. Nirgends ist der ewige Bestand des einzelnen Volkes verbürgt; die Geschichte erzählt viel von dem Verfall und *Untergang* der von der reinen Idee verlassenen Stämme. Aber unser Volk wird bestehen, blühen, Kraft haben, so lange es das Ewige in Treue festhält und in sich abbildet. Selbst umkleidet und verhüllt durch die Masse des Stoffs wird das Ewige seine Kraft entfalten und seine Verwirklichung finden. Diese idealen Triebe der Erkenntnis und des bewußten Wollens in der Welt der Gymnasiallehrer und zwar in fortschreitender Entwickelung wahrgenommen zu haben, das ist, was mich der heurigen Versammlung des Gymnasialvereins froh macht.

In solcher Auffassung tritt der klare und sogar potenzierte Extrakt *des* geistigen Lebens zu Tage, das in unseren höheren Schulen, insbesondere in dem humanistischen Gymnasium pulsieren und wachsen soll. Eben diese Gestalt *unseres* Schullebens hat auch unsern großen Bismarck ergriffen und angezogen, der überall und in allen Wirrnissen stets das Einfache und Beständige suchte und nach dem Maße menschlicher Einsicht und Kraft zu verwirklichen trachtete. Diese einfachen

Wahrheiten haben ihn bewogen, den höheren Lehrerstand mit einem Teile seiner Volksgabe zu bedenken; denn wie kein anderer wußte er, was den gesunden Wurzeln des Volkslebens zum Wachstum verhelfen konnte. Und eben dieser Auffassung werden die Lehrer nicht nur Kraft und Ansehen, sondern was mehr und im Grunde doch dasselbe ist, auch die wohltönende Harmonie des Denkens und Wollens entnehmen, die die wesentlichste Bedingung des inneren Friedens und somit der Zufriedenheit ist.

Ist dieses Alles etwa neu, oder darf ich nicht vielmehr vertrauen, nur das gesagt zu haben, was bei unseren Lehrern den wenn auch nicht immer klar ausgeschälten Kern ihrer Berufsauffassung bildet? Und wenn doch letzteres, weshalb sage ich dasselbe nochmals und abermals, was ich seit langem gedacht, empfunden und auch nach bestem Wissen verkündet habe? Aber auch Platons Ideenlehre und der Zweckbegriff des Aristoteles sind durch alle Jahrhunderte unvergessen, und doch tut es immer wieder not, sie dem trotzigen und verzagten Menschenherzen vorzuhalten und an dem reinen Lichte der einen, an der sittlichen Schärfe des andern unser Denken zu klären, unser Wollen zu kräftigen. Das Ewige stirbt nie, aber das Empfinden der Menschen ist nach den Zeiten verschieden, und an das Ewige erinnert zu werden hat nie und Niemand geschadet: denn in ihm allein ist Kraft und Frieden, Leben und Unsterblichkeit.

Halle a. S. Wilhelm Schrader.

Dr. **Adolf Matthias: Praktische Pädagogik** für höhere Lehranstalten. Zweite Auflage. München 1903. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung.

Ueber dieses Werk an dieser Stelle ausführlich zu reden, ist kein Bedürfnis, da es sich seine sichere Wirksamkeit in dem Kreise, für den es bestimmt ist und, setzen wir hinzu, der es sehr gut brauchen kann, eben weil er, dieser Kreis, die Praxis selber macht, längst gewonnen hat. Wir freuen uns, daß dies sich in einer nötiggewordenen zweiten Auflage zeigt, die uns auch beweist, ebenso wie die 2. Auflage von W. Münchs Arbeit über das Französische, daß der Wert des Baumeisterschen Unternehmens, des „Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen", allmählich in weiteren Kreisen erkannt wird. Diese 2. Auflage zählt 264 Seiten gegen 221 der ersten. Neu hinzugekommen ist (neben den kleinen Veränderungen im Einzelnen, die sich kein Autor versagen wird, wenn er in die glückliche Lage kommt, sein Buch zum zweiten Mal für die Oeffentlichkeit zurecht zu machen) ein „Gang durch die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer" und ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis, beides in hohem Grade dankenswert. Diese neue Auflage ist fast gleichzeitig mit W. Münchs „Geist des Lehramts" erschienen, und sein Inhalt deckt sich, der Natur der Sache nach, zu nicht geringem Teil mit diesem: es wäre ein sehr anziehendes und auch lohnendes Geschäft, diese zwei von zwei gleich bedeutenden Männern der Schule verfaßten Werke etwas näher und in ihren Einzelheiten zu vergleichen. In Deutschland ist bekanntlich ein so großer Vorrat von Geist und Wissen, daß wir, wo ein gutes Buch allenfalls auch genügen würde, deren immer zwei (oder mehr) zur Verfügung haben, die wir, wo man uns zu Rate zieht, beide mit gleich gutem Gewissen und gleich lebhafter Zustimmung empfehlen müßten. Hätten wir noch die Sorge für eines unserer pädagogischen Seminare, in deren Bibliotheken diese beiden Werke selbstverständlich vorhanden sein müssen und auch nicht brachliegen dürfen, so würden wir unter Berücksichtigung der berühmten

Individualität den überwiegend praktisch angelegten Kandidaten zuerst das Buch von Münch und den zum Theoretisieren geneigten zuerst das von Matthias in die Hand spielen: in jedem Fall müßten sie mir beide lesen, und dasselbe würde ich auch weiter fortgeschrittenen Fachgenossen empfehlen. Und wir wollen nur gleich, was man mit so viel Pathos vom Knaben und Schüler sagt, daß für ihn eben das Beste gerade gut genug sei, auch vom lernenden Lehrer sagen: auch für ihn ist das Beste eben gut genug; und da er hier das Beste seiner Kunst und seines Handwerks in einer zweifachen, gleich wertvollen Ausprägung durch zwei geistvolle und sachkundige Männer vor sich hat, so macht er ein vortreffliches Geschäft, weil er nun das viele Mittelmäßige, Halbwahre, Phrasenhafte, das auf diesem Gebiete zu Markt gebracht wird, nicht zu lesen braucht. Das Buch von Matthias hält sich überall an greifbare Wirklichkeiten, ist im besten Sinne realistisch. Da und dort hätten wir es selbst noch konkreter gewünscht, z. B. bei dem Kapitel von den Aufgaben der Schule im Verhältnis zum Hause oder bei dem von der Individualität und den natürlichen Regungen der Schüler, wo wir gerne auf gewisse Einflüsse, die in Deutschland so stark mitsprechen, wie unsere kirchlichen und gesellschaftlichen Zustände, unter dem Gesichtspunkt praktischer Pädagogik die Aufmerksamkeit gelenkt sehen würden. Indes wollen wir nicht das üble Beispiel derer befolgen, die einem Buche vorrücken, was allenfalls auch darin stehen könnte und nicht darin stehe, statt sich an das Gute und Schöne, was darin steht, zu halten. Dessen ist hier genug und mehr als genug, und um seinen vielleicht größten Vorzug, den es mit dem von Münch teilt, zuletzt zu nennen: es fordert überall das eigene Nachdenken des Lesers über die zahlreichen und je an ihrer noch so bescheidenen Stelle höchst wichtigen Fragen praktischer Pädagogik und pädagogischer Praxis heraus.

Bonn. O. Jäger.

Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Von **Ludwig von Sybel.** Marburg, G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung 1903. 64 S.

Diese Schrift hat der Verfasser der 12. Generalversammlung des Gymnasialvereins und der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, die im Oktober in Halle getagt haben, gewidmet, und wir würden uns des Undanks schuldig machen, wenn wir ihr nicht eine tiefere Würdigung zuteil werden ließen, als in jenen bewegten Tagen möglich war, wo alle Köpfe von der Fülle der Anregungen, die solche Versammlungen mit sich bringen, in Anspruch genommen sind. In der Tat ist es ein sehr wertvolles Geschenk, das hier dem Gymnasialverein und der von ihm vertretenen Sache des Humanismus geboten wird. Es ist früher oft und nicht mit Unrecht in den Kreisen der Gymnasiallehrer geklagt worden, daß sie in ihrem schweren Kampf um die Wahrung des humanistischen Charakters unserer Gymnasien von der Universität her zu wenig unterstützt worden seien. Diese Unterstützung ist auch jetzt noch, wo es gilt, in immer weiteren Kreisen die Erkenntnis vom Wesen und Wert der Grundlagen humanistischer Bildung zu verbreiten und zugleich zu vertiefen, immer sehr vonnöten und namentlich, wenn sie in so einsichtiger und unabhängiger Weise wie hier geboten wird, hochwillkommen. Gedanken eines Vaters, der zugleich Universitätsprofessor ist, den Dingen also, um die es sich bei der Gymnasialbildung handelt, zugleich nahe genug steht, um sie in ihrer Wirklichkeit deutlich zu sehen, und fern genug, um sie ohne Voreingenommenheit, die da und dort den Unmittelbarbeteiligten überwältigen könnte, zu beurteilen. Der Verfasser behandelt zuerst unter der Aufschrift „Wichtige Nebensachen" eine Reihe von Gebieten, bei denen das Gymnasium stark interessiert ist, bei denen sein Einfluß aber vielfach ein nur mittelbarer sein kann und häufig auf Schwierigkeiten stößt, die es für

sich allein nicht bewältigen kann und die ihm doch seine Gegner und das sonstige liebe Publikum, wenn sie wirkliche oder vermeintliche Uebelstände im Gefolge haben, in Rechnung stellen: Kleidung und Frühstück, Spielen und Turnen, Singen, Zeichnen und Schreiben, Französisch und Englisch. Wir müssen ihm hier Dank wissen, daß er den Mut hat, die zuletzt aufgeführten Französisch und Englisch unter dieser Nummer aufzuführen, wenn wir sie auch selbst nicht in diese Reihe stellen würden. Auch sonst aber verdient dieser Teil die höchste Beachtung. Nicht bloß beim Zeichnen, wo hier der Kunstverständige mit voller Beherrschung des Gegenstandes spricht, sondern auch sonst, bei der Empfehlung des Schulranzens z. B. oder der Lobpreisung der Milch- und Obstverabreichung, der Empfehlung der Kniehose und anderem, freuen wir uns des praktischen Blicks und der Billigkeit, mit der der Verfasser anerkennt, was geschehen ist, und der Mäßigung, mit der er fordert. Sehr beachtenswert ist auch, was er über den Sport vom pädagogischen Standpunkt aus geltend macht. Ebenso der Abschnitt über das Schreiben, wo er die allmähliche aber nicht länger aufzuschiebende Einführung oder Einleitung der Alleinherrschaft der Antiqua befürwortet. Nicht ganz folgen können wir ihm bei seiner Polemik gegen die Reinschrift, die er mit den unleugbaren Mißständen begründet, die „das Unreine" im Gefolge habe, wenn es als ein Minderwertiges, Provisorisches der allein entscheidenden Reinschrift gegenüber gestellt sei. Die Gefahren, denen hier manches Schülers Handschrift unterliegt, sind uns nicht unbekannt; allein das Mittel ist uns zu radikal, und die Vorteile, die ein zweimaliges Arbeiten, den zwei oder drei parlamentarischen Lesungen vergleichbar, bringt, sind doch so groß und sind keineswegs bloß äußerer Art, so daß wir uns hier lieber auf die Gewissenhaftigkeit und Einsicht der Lehrer verlassen, denen es bewußt sein muß, wie gerade auf diesem Gebiet Aeußeres und Inneres zusammenhängt und die deshalb in Sexta wie in Prima die Schrift keinen Augenblick außer Acht lassen werden. Wir glauben übrigens, im Allgemeinen gesprochen, daß in den 60 Jahren, über die unsere Wahrnehmung sich erstreckt, die Handschrift unserer Gymnasialschüler sich nicht verschlechtert, sondern verbessert hat.

Wenn der zweite Teil die Aufschrift trägt „Die Sache", so möchten wir und wird der Verfasser dies nicht so verstehen, als wenn jene „wichtigen Nebensachen" des ersten Teils nicht auch gar sehr zur Sache gehörten: wird eine Nebensache nicht verständig und ernsthaft betrieben, so wird sie bekanntlich zum Hauptübelstand. Es sind die sogenannten Hauptfächer, die er nunmehr bespricht: Griechisch und Latein, Deutsch und Geschichte, Naturkunde und Mathematik, Religion und Philosophie, zu denen wir unsererseits auch das Französische aus dem ersten Teil herübernehmen möchten. Ueberall würde es sich lohnen, der gedankenreichen Darlegung nachzugehen, die sehr absticht von dem vielen Mittelmäßigen und ins Blaue Geredeten, das wir seit Jahrzehnten zu lesen verurteilt sind, und wir verzichten mit Bedauern darauf, auf das Einzelne einzugehen. Ueberall wird der Unterricht unter hohe und ideale Gesichtspunkte gestellt, gegen die doch auch vom Standpunkt der Praxis aus nur selten etwas einzuwenden sein wird. Wir freuen uns, in der Grundanschauung uns überall mit der Schrift in Uebereinstimmung zu wissen. Nur in einem Punkte ist für uns eine Auseinandersetzung mit dem Verfasser und denjenigen humanistischen Gesinnungsgenossen, die seine Ansicht teilen, notwendig, in dem Verhältnis des Lateinischen zum Griechischen. Ueber die Notwendigkeit des Griechischen für den Begriff des Gymnasiums, seine Daseinskraft, wie der Verfasser sagt, und den größeren Reichtum griechischen Geisteslebens und seiner Niederschläge in der Literatur sind wir, wie sich versteht, mit ihm einig; allein wir ziehen nicht mit ihm daraus den Schluß, daß deshalb der Sprachunterricht mit dem Griechischen beginnen, ihm die relative Mehrzahl der Stunden eingeräumt werden und das

Latein „sich nach der Decke strecken" müsse. Wir halten im Interesse des Griechischen selbst an der jetzigen Anordnung fest. Der Geist des Knaben, seine Kraft sprachlichen Denkens und Arbeitens muß erst eine gewisse Stärke erlangt haben, die er am Lateinischen eben als dem strengeren, weniger feinen, weniger beweglichen und weniger geistvollen Stoff besser erlangt, als am Griechischen, ehe er in diese nach jeder Seite hin reichere und vollkommenere Geisteswelt eintreten und mit vollem Gewinn diese mit jener, jene mit dieser verbinden und vergleichen kann. Von diesem Standpunkt aus können wir uns auch nicht mit dem Gedanken befreunden, die griechische Lektüre mit Homer zu beginnen: „Homer ist die ewige Basis der antiken und modernen Geisteskultur, darum der rechte Anfänger" (S. 35). Nein! eben darum *nicht* der rechte Anfänger: die jetzige Anordnung gibt diesem großen Unbekannten, einem der gesündesten und herrlichsten Menschengeister, die je gelebt, die rechte Stelle, wo er dem etwas Herangereiften nicht bloß gefällt, wie er dem Quartaner gefallen würde, nicht bloß als der naive Dichter, der er unserer Ansicht nach gar nicht war, sondern schon als einer der Großen, der großen Lehrer der Menschheit im vollsten Sinn entgegentritt und bei wachsendem Verständnis den Jüngling bis zur Schwelle der Universität begleitet.

Dies Alles sind Gegenstände und Fragen, die zu eingehenderer Erwägung und Besprechung einladen, auffordern, und dafür vor Allem, der vielseitigen Anregung auf dem weiten Gebiet sind wir dieser Schrift und ihrem Verfasser dankbar, und wir möchten sie unsererseits nicht bloß dem Gymnasialverein und dem Philologentag, denen er sie bestimmt hat, sondern allen, denen Erziehung und Bildung am Herzen liegt oder liegen sollte, gewidmet und zugeeignet wissen.

Bonn. O. Jäger.

Der Bruch des Königsfriedens.

Der Königliche Erlaß vom 26. November 1900 schließt mit dem Ausdruck der Hoffnung, daß die durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten bedingten Maßnahmen dazu beitragen würden, „die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen". Und dieser Hoffnung hat der Vorsitzende des deutschen Gymnasialvereins noch auf der Osterdienstagsversammlung in Köln Ausdruck gegeben: der Gegensatz zwischen den verschiedenen Schulgattungen habe den Charakter eifersüchtiger Konkurrenz verloren; die Fachgenossen realistischer wie humanistischer Richtung würden sich künftighin in einmütigem Zusammenwirken begegnen. Von humanistischer Seite ist der vom König gebotene Schulfriede redlich gehalten: ich darf darauf hinweisen, daß ich in meinem Düsseldorfer Vortrage die rückhaltlose Ausdehnung der Berechtigungen auf alle drei höheren Anstalten verlangt habe. Und ebenso Cauer, wie alle, die in Düsseldorf auf humanistischer Seite das Wort ergriffen haben. Und wie steht es auf der andern Seite?

Zwar haben die Vertreter des „Deutschen Realschulmännervereins", zufrieden mit dem errungenen Erfolge, redlich Frieden gehalten, und selbst Friedrich Lange hat eine Zeit lang daran gedacht, die Agitation seines „Vereins für Schulreform" einschlummern zu lassen, aber von einer andern Richtung her wird mit größtem Nachdruck ein neuer Ansturm auf das humanistische Gymnasium geplant und zwar mit der ziemlich offen ausgesprochenen Absicht, den verhaßten Gegner zu vernichten. Nachdem der Königsfriede, der mehr (mit Thucydides zu sprechen) eine ἀνοχὴ ἢ σπονδαί war, etwas über zwei Jahre gewährt hat, ist der Kampf von neuem ausgebrochen. Wir erachten es für eine Pflicht dieser Zeitschrift unsre Freunde von diesem Angriff zu unterrichten.

Den Anfang machte der „Verein für Schulgesundheitspflege", der vor wenigen Monaten einen Fragebogen mit 50 Fragen versandte, um nicht nur über hygienische Verhältnisse, sondern auch über die intimsten Einzelheiten unseres Schullebens Auskunft zu erlangen. Es mag noch hingehen, wenn der Verein sich dafür interessiert, ob die Schüler sitzend oder „nach französischer Art stehend oder hockend" ihre Notdurft verrichten, obgleich auch in diesen Fragen (1—18) ein ungerechtfertigtes Mißtrauen gegen unsre deutschen Schulverwaltungen enthalten ist. Was aber geht in aller Welt die Aerzte und Medizinalbeamten die Frage an: „Wie viel Schüler erreichen in Ihrer Schule durchschnittlich das Klassenziel a) glatt? b) mit Nachhilfe?" oder: „Halten Sie eine Herabminderung der Lehrstoffe und Lehrziele für notwendig? ersprießlich? möglich? unmöglich?" oder gar: „Glauben Sie, daß die höheren Schulen den Religionsunterricht dem Hause überlassen dürfen?" Was würden Herr Griesbach und seine Berufsgenossen sagen, wenn der Gymnasialverein einen Fragebogen an die ärztlichen Vereine verschicken würde etwa des Inhalts: „Wieviel Kranke machen Sie wieder gesund? a) ganz, b) halb? Halten Sie eine Herabminderung der wissenschaftlichen Bildung der Aerzte für notwendig? ersprießlich? möglich? unmöglich? Glauben Sie, daß es einem Arzte schadet, wenn er ab und zu den Gottesdienst besucht?" Ein Schrei der Entrüstung würde durch alle ärztlichen Vereine gehen, man würde über Dilettantismus, Pfuschertum, Kardenkötterei schelten, und mit Recht. Aber tun die Herren etwas anders, wenn sie uns auf unserm eigenen Gebiet mit neugierigen Fragen überfallen, deren Beantwortung sie nach Kräften gegen uns ausbeuten wollen? Fürst Bismarck pflegte für solche unbescheidenen Zumutungen ein kräftiges Wort in Bereitschaft zu haben.

Nun, das Schulkollegium der Provinz Hessen-Nassau hat auf grund einer Ministerialverfügung mit dankenswerter Deutlichkeit die Beantwortung untersagt; freilich lagen die Formulare zweifellos an sehr vielen Anstalten mit Fug und Recht bereits im Papierkorb.

Und cui bono? fragt der nachdenkliche Leser. Wirklich nur aus nimmermüder Sorge um die Gesundheit unserer Schüler? Die Stilübung gegen den Gymnasialunterricht, die Herr Griesbach mit seinen „Erwägungen über die juristischen Gutachten in Betreff der Zulassung der Realschulabiturienten zum Rechtsstudium" geliefert hat und von der O. Jäger im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift nach Mitteilung einiger Unsinnsblüten mit Recht urteilt, daß sie den Tiefstand der Polemik in dem Schulstreit bezeichne, — ferner der Umstand, daß Griesbach in dem Rundschreiben, das den Fragebogen begleitet hat, erklärt, diese Fragen „auf Anregung und unter Mitarbeit" des Herrn Oberrealschulprofessors Dahn in Braunschweig, des Herausgebers des „Pädagogischen Archivs",[1]) zu stellen, — endlich der Wortlaut einzelner Fragen beweist, daß Material zur Agitation gegen die humanistischen Lehranstalten gesammelt werden sollte.

Indes die Hälfte der Gefragten hat nach Herrn Griesbachs Angabe geantwortet. Wie die einzelnen, hören wir nicht, sondern erfahren nur, daß der Fragesteller sich berufen gefühlt hat, auf der Kasseler Naturforscherversammlung, die ja auch die Verherrlichung des Atheismus durch den Breslauer Chemiker Ladenburg brachte, die uns seit 30 Jahren bekannten Deklamationen gegen das nur Philologen züchtende Gymnasium zu wiederholen. Es ist erstaunlich, welche Sinnlosigkeiten man einer hochgebildeten Versammlung auf dem Gebiete des Erziehungswesens zu hören zumuten kann. Die Antwort auf die Kasseler Expektorationen wurde, abgesehen von Protestversammlungen, in Halle kurz

1) Desselben, der in den verballhornten Goetheversen „Anders lesen Knaben den Horaz, anders Hugo Grotius" den Namen des großen Holländers als Akkusativ gedeutet hat. Siehe Jahrgang XII unserer Zeitschrift S. 97. H.

und bündig erteilt. Es traf sich übrigens gut, daß Christentum und Gymnasium zusammen zum alten Eisen geworfen wurden. Diese Zusammenstellung, der wir noch einmal begegnen werden, gibt insbesondere den deutschen Unterrichtsverwaltungen zu denken.

Aber jener Angriff war doch noch verschleiert und gibt unbelehrbaren Optimisten noch immer die Möglichkeit, an eine bona fides zu glauben. Umsomehr Dank verdient es, wenn ein enfant terrible der radikalen Reformer ein offenes Bekenntnis seiner Wünsche und Hoffnungen ablegt. Wir meinen Professor Parow, Oberlehrer an einer Berliner Oberrealschule, in seiner Schrift: „Non verba! Bildungsideal und Lebensbedingungen der Oberrealschule in Vergleich mit dem altklassischen Gymnasium" (Braunschweig und Leipzig, Sattler 1903, 65 S., Mk. 1,20). Wir geben zunächst die Hauptgedanken mit den eigenen Worten des Verfassers.

„Wer Gelegenheit hat, Schüler zugleich im Französischen und Lateinischen zu unterrichten, für den kann es nicht zweifelhaft sein, daß das letztere in ganz unvergleichlich höherem Grade zu derjenigen Art des Denkens erzieht, die im Gegensatz zur Mathematik den Sprachstudien überhaupt eigen ist" (S. 5). „Der Bildungswert der (neusprachlichen) Sprachübungen — ist ein ganz untergeordneter" (S. 6.). „Aus diesen Gründen kann von einem Ersatz des Lateinischen durch die neueren Sprachen nach ihrer formalen Seite nicht ernstlich gesprochen werden" (S. 7). „Wenn auch das Latein nicht den geringsten Bildungswert hätte, so würde es immer durch seine wohlbekannte und gefürchtete Schwierigkeit dem Realgymnasium als Schutzmittel dienen" (S. 11). „Die Oberrealschule wird nun der breite Kanal, durch den sich, neben einigen Tüchtigen, die große Flut der Banausen in die Hörsäle der Universitäten drängt, für welche die Leichtigkeit, mit der sie diese Staffel erklommen haben, der Anlaß zu gefährlicher Ueberschätzung der eigenen Kraft und Unterschätzung höherer Bildung werden muß" (S. 12). Deshalb verlangt Verfasser zwei bis drei Wochenstunden obligatorisches Latein für Ober II bis Ober I der Oberrealschulen und beabsichtigt im dritten Semester Cäsar, im vierten Livius, im fünften und sechsten Tacitus im Urtext zu lesen. Dazu etwas Horaz, Virgil, Ovid, Plautus, Terenz, Augustin, Vulgata oder Confessio Augustana, alles im Anschluß an die andern Fächer, damit der Oberrealschüler nicht „bei jedem lateinischen Zufallswörtchen zu schwitzen" hat (S. 16). „Der historische Sinn ist das eigentliche Merkmal des wahrhaft hochgebildeten Mannes" (S. 20). Die Dreiteilung des Unterrichtswesens hat keine Berechtigung; an seine Stelle tritt die Einheitsschule, da „das Gymnasium seinem Prinzip nach die Aufgabe nicht mehr zu erfüllen im stande ist" (S. 22). „Zwei Drittel aller Schularbeiten gehen neun Jahre hindurch mit sprachlich formalen Uebungen hin." „Die Lektüre einer kleinen Schrift schleppt sich durch ein ganzes Semester." „Der Schüler muß seinen Eifer (für den Inhalt) mit schlechten Extemporalien büßen" (S. 24). „Die Antike ist ihm ein Garten, dessen reale Früchte zu genießen ihm verboten ist." Horaz — Epikureertum, Cicero — Redeflosfeln (S. 25). Die Folge ist, daß die Lehrer „auch das Deutsche nach Art des Lateinischen und Griechischen behandeln". „Eine ordnungsgemäße aber freudlose Durchnahme des Pensums" (S. 27). „Schlimme Verirrungen, die die Jugendkraft vieler unserer Söhne untergraben, sind auf diese Naturwidrigkeit zurückzuführen" (S. 28). „Da die Schule ihrem Seelenleben nichts bietet, so suchen sie Entschädigung draußen: Rauchen, Biertrinken, Liebeleien, Eitelkeitsnarrheiten sind ihre Kraftäußerungen." „Welche Schule ist es, die die größte Zahl von Selbstmördern stellt?" (S. 30). „Das vielgestaltige wirkliche Leben, das den Schüler in kurzer Zeit aufnehmen soll, von dem er aber aus dem Munde Selbstsüchtiger, Schlechtunterrichteter und Kurzsichtiger nur ein einseitiges und verzerrtes Bild erhält und für welches er daher kein Herz hat"

(S. 31). Trotzdem liefert das Gymnasium „dem Staate eine große Anzahl brauchbarer Stützen" (S. 32). Aber alles das würde besser, wenn die Oberrealschule ihre Eigenart „an einem besseren Schülermaterial entfalten" könnte (S. 33). „Lessing und der ältere Goethe selbst haben sich den Bühnenregeln der Franzosen unterworfen." Der Sturz des zweiten Kaiserreichs hat endgiltig „den französischen Einfluß in Deutschland vernichtet" (S. 38). Uebersetzungen griechischer Meisterwerke gehören in die Oberrealschule, nämlich außer Homer und Sophokles Aeschylus, Euripides, Plato (mindestens 2 Dial.), Historiker (S. 42). „Reine Mathematik sollte meines Erachtens hinter den exakten Naturwissenschaften zurücktreten" (S. 48). Im deutschen Unterricht „sei der Lehrer ganz Mensch" (S. 51), er soll sich mit seiner Klasse über die Wahl des Themas verständigen (S. 54). Der Religionsunterricht sei vorzugsweise geschichtlich. „Sind doch die großen Weltreligionen alle stammelnde Versuche" (S. 55). Solche Lehranstalt wäre „als neuhumanistisches Gymnasium zu bezeichnen" (S. 62). Verfasser will keine öde Gleichmacherei, sondern Auslese der Tüchtigen, er will aber die Einheitsschule (S. 64). Eine Stunde findet sich auch wohl, um nach Wahl Griechisch, Italienisch oder Russisch zu treiben (S. 65).

Vor allem müßte Logik getrieben werden, um so ungeheuerliche Verstöße gegen das principium contradictionis unmöglich zu machen, wie sie sich dieser Reformer zu Schulden kommen läßt. Er preist den formalen Wert des Lateinischen und verurteilt ihn, er tadelt die Belastung des Gymnasiasten und verlangt eine weit schlimmere Ueberbürdung des Oberrealschülers, er verwirft öde Gleichmacherei und fordert die Einheitsschule. Ebenso unklar und unreif sind seine Anschauungen im einzelnen. Wer behauptet, daß Lessing sich den Bühnenregeln der Franzosen unterworfen habe, oder daß der französische Einfluß in Deutschland vernichtet sei, kennt weder die Hamburgische Dramaturgie noch die Wirkung Zolas. Wer das Christentum mit Judentum, Islam und Buddhismus auf eine Stufe stellt, sollte sich in religiösen Dingen eines bescheidenen Stillschweigens befleißigen. Aber noch schlimmer als der intellektuelle ist der ethische Mangel. Die Anschuldigungen des Verfassers sind ebenso frivol als unsinnig. Die Schrift ist nicht bloß ein bedauerlicher Beweis, bis zu welcher Borniertheit die Engherzigkeit des Parteimanns führen kann, sondern Schriftsteller dieser Art sind in Wahrheit auch Mitarbeiter der Sozialdemokratie. Indem sie das, was einer großen Anzahl der Volksgenossen heilig ist, in den Staub ziehen, befördern sie eine moralische Entartung, die der eigentliche Kern der Volkskrankheit ist, über die alle Patrioten klagen. Auf die positiven Vorschläge einzugehen haben wir keine Veranlassung. Es ist in keiner Weise erwiesen worden, daß das „neuhumanistische Gymnasium" dem Ideal der erträumten Vollkommenheit einigermaßen entsprechen würde.

Und noch sind wir nicht am Schluß. Bis in die Kreise unserer Schüler drängt sich die Agitation. „Deutsche Jugend" nennt sich eine jener Jugendzeitschriften, deren Probenummern regelmäßig in den Papierkörben besonnener Schulmänner verschwinden. Was in aller Welt soll der Unfug einer solchen Zeitschrift für die Schuljugend? Ist es nicht genug, daß wir Erwachsene so manche kostbare Minute dem bedruckten Löschpapier widmen müssen? Und nun gar für Knaben und Mädchen! Wahrscheinlich mit Briefkasten für gegenseitige Anschwärmung. In diesem Blatt schreibt Herr Dir. O. Schädel über die Schule der Zukunft: „Ja, Hand aufs Herz: wer hat denn an unserer höheren Schule noch so recht seine Herzensfreude?" Ja, wenn die höhere Mädchenschule in Worms so verrottet ist, so mag doch ihr Direktor, Herr O. Schädel, bei sich Einkehr halten und darüber nachdenken, wie er seinen Schülerinnen größere Liebe zur Schule beibringt. Die „Tränensaat der Extemporalien über den Optativ" wird ja bei ihm nicht aufgehen; meines Wissens wird an den höheren Mädchen-

schulen kein Griechisch gelehrt. Um unsre Gymnasialjugend braucht sich der Herr keine Sorgen zu machen: von ihr antworten auf die obige Frage trotz alles Nörgelns, Hetzens, Verdrehens noch immer Unzählige in den verschiedenen deutschen Staaten: Wir! Ich will ihm auch verraten, wann die große Zeit der Idealschule hereinbricht. Dann, wenn alle Erzieher selber so erzogen sind, daß sie nicht mehr so unnützes Zeug schreiben, wie Herr O. Schädel und Herr W. Parow.

Marburg, 15. Oktober 1903. Friedrich Aly.

Die 12. Generalversammlung des Gymnasialvereins zu Halle a. S. am 6. Oktober 1903.

Zu der am 5. Oktober vorausgehenden **Vorstandssitzung** hatten sich eingefunden die Herren Jäger-Bonn, Schrader-Halle, Aly-Marburg, Brandt-Bonn, Cauer-Düsseldorf, Lechner-Nürnberg, Loos-Linz, Müller-Blankenburg, Seeliger-Zittau, Simons-Elberfeld, Uhlig-Heidelberg.

Unter denen, die durch Unwohlsein oder ihre amtliche Tätigkeit leider abgehalten waren zu erscheinen, befand sich auch der Schatzmeister des Vereins, Professor Hilgard: doch hatte er einen genauen Kassenbericht an den Vorsitzenden eingesandt, aus dem wir hier Folgendes mitteilen. Das Vereinsvermögen betrug am 1. Juni 1902 Mk. 5931, dazu kamen Bankzinsen vom 1. Januar 1902 bis zum 30. Juni 1903 in der Höhe von Mk. 203 und Mitgliederbeiträge vom 1. Juni 1902 bis zum 30. September 1903 im Betrage von Mk. 4253,90. Dem steht gegenüber die Summe der Ausgaben für Herstellung und Versendung der Hefte III 1902—IV, V 1903 und der sonstigen Auslagen in dem bezeichneten Zeitraum Mk. 5137,31, so daß der Verein am 30. September Mark 5250,59 besaß. Wozu bemerkt wird, daß für das Jahr 1903 eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Mitgliedern mit den Beiträgen noch im Rückstand sei, etliche Saumselige auch noch mit solchen aus früheren Jahren [ein wohl ziemlich allgemeines Vereinsübel].

Mit Bezug auf den mehrfach von einzelnen Vereinsmitgliedern geäußerten Wunsch, es möchte die Vereinszeitschrift häufiger erscheinen, hatte Herr Hilgard eine genaue Berechnung über die Leistungsfähigkeit der Kasse angestellt, die zu dem Ergebnis geführt hat, daß wenn wir 2000 regelmäßig zahlende Mitglieder haben, bei der Beschränkung des Mitgliedsbeitrages auf 2 Mk. doch höchstens ein sechsmaliges jährliches Erscheinen und Versenden von je 2½ Bogen geleistet werden kann. Eine Diskussion der Angelegenheit ergab den Vorstandsbeschluß, daß es im Jahr 1904 einmal mit solcher Ordnung versucht werden solle. Einige allerdings sprachen für Beibehaltung der vierteljährlichen Heftausgabe; einstimmig aber wurde der Gedanke einer Erhöhung des Jahresbeitrages verworfen mit Rücksicht darauf, daß fast jeder Gebildete heutzutage durch verschiedene Vereinsbeiträge stark in Anspruch genommen wird, daß speziell viele Mitglieder unseres Vereins (so die Herren in Bayern und Baden) zugleich eine größere Summe in die Kasse des Landesvereins, dem sie angehören, zu zahlen haben und daß, wo sich Ortsgruppen oder Zweigverbände des Gymnasialvereins bilden, diese einen höheren Jahresbeitrag zu erheben gezwungen sind, um zugleich ihre besonderen Ausgaben decken zu können. Doch wurde mit Recht bemerkt, wie wünschenswert es sei, daß in größerem Umfange, als bisher, von Solchen, denen eine kleine Mehrausgabe ein ἀδιάφορον sei, die Summe von 2 Mk. für unsere Vereinskasse überschritten werde: heißt doch auch in den Vereinssatzungen dieses δωρολόγον Mindestbeitrag.

Mit lebhaftestem Bedauern vernahmen alle aus dem von Professor Hilgard an den Vorsitzenden gerichteten Schreiben, daß der, welcher neun Jahre lang in wirklich meisterhafter Weise die Geschäfte unseres Schatzmeisters versehen hat, infolge seines

körperlichen Befindens und persönlicher Verhältnisse nicht ferner in der Lage sei, den stetig wachsenden Anforderungen der Kassenverwaltung und der damit verbundenen Aufgaben, der Führung des Mitgliederverzeichnisses, der sehr ausgedehnten Korrespondenz mit Vereinsmitgliedern und der Expedition der Zeitschrift, gerecht zu werden, und daß er dringend bitte, einen Ersatz für ihn zu suchen. Alle waren einig, daß dieser Bitte zugleich mit dem Ausdruck des herzlichsten Dankes für das von Hilgard Geleistete entsprochen werden müsse; indes den Ersatz unter den Anwesenden zu finden hielt schwer. Schließlich wurde Oberlehrer Dr. Brandt von den Anderen bestimmt, die Arbeit zunächst einmal auf seine Schultern zu nehmen, so beschränkt die ihm zur Verfügung stehende Zeit sei. Am nächsten Tage aber ließ sich noch ein Anderer bereit finden, Zeit und Kraft dem Interesse des Vereins zu opfern, ein Mann, der schon bei Sammlung der Unterschriften zu der Braunschweiger Erklärung großen Eifer und Umsicht gezeigt hat, Oberl. Brey vom König-Wilhelms-Gymnasium in Magdeburg, und ihm wurde dann das Amt, mit dem natürlich zugleich der Eintritt in den Vorstand verbunden ist, übertragen.) Übrigens wurde bestimmt, daß von jetzt an dem Schatzmeister abgesehen von Erstattung seiner Auslagen eine einigermaßen entsprechende Vergütung für all seine Arbeit jährlich zufließen müsse.

Als Zeit für die nächstjährige Versammlung wurde Pfingsten in Aussicht genommen, als Ort Kassel; daneben wurde aber auch Marburg genannt, das ja in der dortigen Universität und der zahlreichen Beteiligung ihrer Dozenten an unserem Verein einen Vorzug besitzt. Als Verhandlungsgegenstände wurden vorläufig ins Auge gefaßt Berichte über die Lage der Sache des Gymnasiums im Inland und im Ausland, eine Verständigung über die Stellung, welche die Schriften Ciceros fernerhin im Gymnasialunterricht einzunehmen haben, und eventuell Reste von dem reichen Programm für die diesjährige Versammlung.

Endlich wurde besprochen, wie ein Wachsen der Wirksamkeit des Vereins nach Ausdehnung und Intensität hauptsächlich von der weiteren Bildung von Zweigverbänden und Ortsgruppen zu erwarten sei, und wir erhielten von zwei Seiten die Nachricht, daß sich so etwas vorbereite. Die Erkenntnis, daß wir die Hände nicht in den Schoß legen dürfen, scheint sich, Gott sei Dank, auszubreiten.

Die **Generalversammlung** begann am 6. Oktober früh um 9 Uhr. Hatte schon die Begrüßung am Vorabend in einem geräumigen Saal des Gasthofs „Zur Tulpe" gezeigt, daß unsere diesjährige Zusammenkunft zahlreich besucht sein werde, so wurde die dadurch erregte Erwartung noch übertroffen, als man sich in dem uns freundlichst zur Verfügung gestellten großen Auditorium IX der Universität zusammenfand. Leider ist durch Versehen die zirkulierende Präsenzliste nicht in aller Hände gekommen: der Anwesenden waren noch erheblich mehr als dort verzeichnet sind. Unter den 116 Verzeichneten aber befinden sich Männer aus den verschiedensten Gauen Deutschlands, sowie aus Österreich und der Schweiz. Neben den Namen von Gymnasial-Direktoren und -Oberlehrern stehen einzelne von Unterrichtsverwaltungsbeamten und akadem. Lehrern. Mit besonderer Freude wurden unsere alten Freunde, die Geheimeräte Schrader und Kruse, bewillkommnet. Auch vier Vertreter von Realschulen erfreuten uns mit ihrer Gegenwart.

Der Vorsitzende Geh. Rat O. Jäger brachte nach begrüßenden Worten zunächst eine Anzahl von geschäftlichen Mitteilungen und Fragen. Von der zu Baden im Aargau fast gleichzeitig tagenden Versammlung schweizerischer Gymnasiallehrer ist ein telegraphischer Gruß eingetroffen, der freundlichst erwidert werden wird — Professor Ludwig von Sybel in Marburg hat unserer heurigen Versammlung und der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner eine Schrift gewidmet, die den Titel trägt Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache" (und oben S. 8 von Jäger besprochen ist). Sie wurde uns in so zahlreichen Exemplaren zur Verfügung ge-

stellt, daß alle Anwesenden versehen werden konnten Der Vorsitzende betonte, wie bedeutsam und dankenswert eine solche Äußerung von einem Vater, der zugleich Universitätslehrer, besonders auch deshalb sei, weil die Universitätsprofessoren das Gymnasium in den Schulkämpfen der letzten Jahre mehr als billig allein gelassen hätten. — Sodann forderte Jäger die Versammelten auf, sich zu Ehren der seit der letzten Hauptversammlung verstorbenen Mitglieder unseres Vereins zu erheben. Es sind folgende 28: Professor Dr. Behncke, Berlin (Friedrich-Wilhelms-Gymnasium); Gymnasialoberlehrer Boehme, Clausthal; Oberlehrer Boncke, Guben; Professor Dr. Buschmann, Warendorf; Gymnasialdirektor Professor Dorstewitz, Eisenberg; Geh. Regierungsrat und Oberbibliothekar Dr. Dziatzko, Göttingen: Geh. Konsistorialrat Eilhardt, Altenburg; Professor Dr. Eismann, Posen (Friedrich-Wilhelms-Gymnasium); Pastor em. Fay, Krefeld; Professor Dr. Franz, Dresden (Wettiner Gymnasium); Gymnasialprofessor Dr. Gfrörer, Kolmar; Oberlehrer a. D. Professor Dr. Gillhausen, Frankfurt a M.; Professor Karl Görlitz, Liegnitz (Ritterakademie); Geh. Oberschulrat a. D. Dr. Hartwig, Schwerin; Rektor J Johannsen, Umea in Schweden; Professor Dr. Knauth, Halle a. S. (Latina); Hauptpastor Dr. A. Krause, Hamburg; Gymnasialdirektor a. D. Professor Dr. Lothholtz, Halle a. S.; Oberbibliothekar Dr. K. K. Müller, Jena; Professor Dr. Pechel, Güstrow (Domschule); Seminardirektor Schulrat Römpler, Plauen; Sanitätsrat Dr. Schmitz, Rheydt: Gymnasialdirektor Dr. Ludwig Schulze, Nordhausen; Reichstagsabgeordneter Professor Dr. Schwicker, Budapest; Geh. Rat Dr. Sommerbrodt, Breslau; Oberkonsistorialrat Abt D. Uhlhorn, Hannover; Rechtsanwalt Dr. Gerhard Voigt, Hamburg; Oberbibliothekar Geh. Hofrat Dr. Zangemeister, Heidelberg. — Die gegenwärtige Zahl der Mitglieder ist 2117, etwas geringer als im vorigen Jahr.

Hierauf brachte der Vorsitzende die Frage der Vorstandswahl zur Sprache. § 4 der Vereinssatzungen lautet: „Die Versammlung wählt jährlich fünf Vorstandsmitglieder, denen das Recht der Kooptation zusteht." Dementsprechend wurden bei der Gründung des Vereins von den Versammelten Ed. Zeller, Wilhelm Schrader, Abr. Frowein, O. Kübler und G. Uhlig gewählt, und diese kooptierten alsbald zwölf, von denen fünf inzwischen, wie auch Frowein, gestorben sind und vier noch gegenwärtig dem Vorstand angehören, wogegen drei aus verschiedenen Gründen aus ihm austraten. Nun haben die folgenden Versammlungen sich insofern an den angeführten Paragraphen nicht gehalten, als sie von einer neuen Wahl von fünf Personen absahen und auf Antrag eines der Anwesenden durch Akklamation die bisherigen Vorstandsmitglieder ersuchten, die Geschäfte weiterzuführen: ja einigemal wurde über diese Angelegenheit ganz geschwiegen. Der Vorstand ist aber inzwischen durch Kooptation zu der Zahl von 27 Mitgliedern angewachsen, deren Namen unter der Einladung zur Versammlung verzeichnet waren. Jetzt entstehe die Frage, bemerkte Jäger, ob man nicht wieder einmal eine Neuwahl von fünf Herren vornehmen wolle, die sich dann wiederum durch Kooptation bis zu einer ihnen gut scheinenden Zahl ergänzen könnten. Hierfür erhebt sich indes aus der Versammlung keine Stimme, sondern man stimmt damit überein, daß der bisherige Vorstand auch fernerhin in seinem Amt verbleibe, stimmt auch den Vorschlägen Jägers und des Herrn Gymn.-Direktors Schneider von Frankfurt a. O. zu, wonach noch Dir. Thumser und Professor Wotke von Wien, Direktor Lück von Steglitz und Professor Fritzsch von Hamburg ersucht wurden Mitglieder des Vorstandes zu werden. — Mit gleich lebhaftem Bedauern, wie in der Sitzung des vorausgehenden Tages, wurde auch von der Hauptversammlung die Bitte des Professor Hilgard aufgenommen, ihn von dem Amt des Schatzmeisters zu entbinden, für dessen Führung man das Gefühl hat ihm nicht dankbar genug sein zu können. Daß für diesen schwierigen Posten zuletzt Herr Oberlehrer Brey in Magdeburg gewonnen und infolge dessen gleichfalls in den Vorstand eingetreten ist, wurde schon oben erwähnt.

Nach Erledigung der geschäftlichen Angelegenheiten erklärte der Vorsitzende, ange-

sichts des vorliegenden umfangreichen Programms jetzt auf pädagogische Fragen nicht näher eingehen zu wollen. Er hebt nur hervor, welche Stärkung in einer so stattlichen Anzahl von Gleichgesinnten liege, wie er sie heute vor sich sehe, und daß solche Stärkung gegenüber den zahlreichen Gegnern zu bewillkommen sei, die deshalb nicht weniger zu beachten, weil ihre Argumente so schwach, so ganz auf den rationalismus vulgaris berechnet seien. Er greift heraus, daß jüngst auf der Kasseler Naturforscherversammlung in den Verhandlungen über Schulhygiene der hundertmal erhobene und ebenso oft widerlegte Vorwurf, daß das Gymnasium nur Philologen züchte, vorgebracht worden sei, von demselben Herren, der vor einiger Zeit in einer Broschüre erklärt habe, in der Ilias nur die Darstellung einer wüsten Keilerei und einiger höchst zweifelhafter Charaktere erblicken zu können. In Kassel habe dieser es als ein schweres Unrecht bezeichnet, Knaben mit neun Stunden Latein zu füttern, die noch nicht ihre Muttersprache genügend beherrschten, weil ihm die elementare didaktische Wahrheit noch unbekannt zu sein scheine, daß der Knabe eben an einer Fremdsprache, speziell einer solchen, wie das Lateinische sei, durch Vergleichung der Muttersprache mit ihr, am sichersten zu klarerer Erkenntnis der Bedeutung muttersprachlicher Wörter, Formen und Fügungen geleitet werde.

Diesen von allgemeinem Beifall begleiteten Worten folgte die an Prof. **Uhlig** gerichtete Aufforderung, die von ihm aufgestellten Thesen **„über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums"**, die den Anwesenden gedruckt vorlagen, soweit es ihm wünschenswert scheine, zu begründen. An der Form, in welcher das III. vorjährige Heft des „Humanistischen Gymnasiums" diese Sätze gebracht hatte, waren, wie aus dem folgenden Wortlaut erhellt, einige Aenderungen vorgenommen worden; auch war der Hinweis auf die Bonner Verhandlung des Vereins über den geographischen Unterricht weggelassen. Einleitend bemerkte der Thesensteller zunächst: es sei öfter am Schluß der Verhandlungen des Vereins bedauert worden, daß der Meinungsaustausch, der doch vor Allem erwünscht sei, durch die Ausdehnung der Vorträge zu sehr beschränkt werde. Er wolle, was er könne, tun, um diesen Mißstand zu vermeiden, und habe mit Rücksicht hierauf die Thesen ausführlicher gestaltet, als dies zu geschehen pflege.

„Veranlassung — fuhr U. fort —, ja Nötigung zu einem Besinnen und zu einer Verständigung über die Eigenart des Gymnasiums liegt für uns in dem Passus der wohlbekannten preußischen Kabinetsordre vom 26. November 1900, wo es heißt, daß in Zukunft die Eigenart einer jeden der drei höheren Schulgattungen kräftiger zu betonen sei. Es ist danach festzustellen, worin die Eigenart des Gymnasiums besteht und wie sie in verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Geltung zu bringen ist. Denn daß ihre Ausgestaltung sich gewissermaßen von selbst machen wird, nachdem die Gleichwertigkeit und zum größten Teil auch die Gleichberechtigung der drei höheren Schularten erklärt worden, wäre ein starker Irrtum. Meines Erachtens haben sich viele unserer Gesinnungsgenossen bezüglich der Wirkung, die sie von jener Gleichwertigkeitserklärung und von den erweiterten Rechten der Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten erhofften, einer optimistischen Täuschung hingegeben. Daß der Schulfriede damit nicht eingekehrt ist, läßt sich bereits durch zahlreiche Angriffe auf das Gymnasium von Vertretern der anderen höheren Schularten belegen: es scheint in der Tat, daß an Stelle des Kampfes um die Rechte jetzt ein Kampf um die Seelen tritt. Aber auch daß die Wahrung und Ausbildung der Eigenart der verschiedenen Anstaltsgattungen nun viel rascher und sicherer gelingen wird, halte ich nicht für richtig. Ich habe vor drei Jahren auch der zweiten von der Braunschweiger Versammlung unseres Vereins gefaßten Resolution beigestimmt und bin noch jetzt der Ansicht, daß **vom Standpunkt des Gymnasialvereins** kein Einspruch erhoben werden durfte gegen die Ausdehnung der Berechtigung, für alle akademischen Studien vorzubilden, auf die Realgymnasien und Oberrealschulen. Aber ich habe niemals geglaubt (und habe dies

auch ausgesprochen, daß uns durch solche Maßregel die Aufgabe der Wahrung und Ausgestaltung des Charakters der humanistischen Gymnasien wesentlich erleichtert werden würde. Denn Konkurrenten haben nach aller Erfahrung die Neigung zur gegenseitigen Assimilation, nicht zur Dissimilation. Das zeigt sich auch schon im vorliegenden Konkurrenzfall deutlich an den Oberrealschulen, zu deren Eigenart doch die Lateinlosigkeit gehört, die aber jetzt zumteil das Latein in die oberen Klassen aufgenommen zu sehen wünschen. Und auch für das Gymnasium hat man bereits Vorschläge gehört, die beabsichtigen, es durch Aufnahme neuen Unterrichtsstoffes „konkurrenzfähiger" zu machen. Dem gegenüber haben alle, die den Segen der gymnasialen Bildung in der Wahrung ihrer Eigenart erblicken, mit aller Kraft dahin zu streben, daß dies Ziel erreicht werde."

Nach diesen mit lauter Zustimmung aufgenommenen Worten begann der Thesensteller die einzelnen Sätze zu verlesen und, wo es ihm nötig schien, eine kurze Begründung nachzuschicken. Sein Vorschlag, daß hinter jeder solcher Äußerung unmittelbar die Debatte zu folgen habe, wurde angenommen, ebenso der des Vorsitzenden, daß die Debattierenden sich auf 5—10 Minuten zu beschränken hätten.

1. Das Gymnasium hat nach wie vor insbesondere die Aufgabe, seine Schüler zur Erfassung der verschiedenen auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen. Von der Verfolgung dieses Ziels darf es sich auch nie durch Rücksicht auf die Schüler ablenken lassen, die von einer oberen oder mittleren Klasse zu einem Berufe übergehen, für den Universitätsstudien nicht erforderlich sind.

Der Thesensteller bemerkte hierzu: „Vielleicht wird mir eingewandt, die Aufgabe, ihre Schüler zur Erfassung der an den Universitäten gelehrten Wissenschaften vorzubilden, hätten jetzt auch die anderen höheren Schulgattungen, das sei nicht mehr eine Eigentümlichkeit des humanistischen Gymnasiums. Darauf habe ich zu antworten: das Gymnasium ist von Haus aus für diesen Zweck organisiert und hat seinen Zweck im verflossenen Jahrhundert, wie die Tüchtigkeit der gelehrten Berufsarten in Deutschland bewiesen hat und beweist, wahrlich nicht schlecht erfüllt. Wenn nun die anderen höheren Schulanstalten neben den Zwecken, für welche sie ursprünglich organisiert sind, jetzt zugleich dasselbe zu erreichen suchen wollen, was das Gymnasium leistete und leistet, so ist das ihre Sache, wir machen da keine Einwendung. Das Gymnasium aber hat durch solche Bestrebungen der realistischen Schulen unbeirrt, speziell das Ziel der Vorbereitung für Universitätsstudien im Auge zu behalten und soll nicht etwa, wie andere Anstalten, gleichermaßen der Vorbereitung auf mannigfache andere Lebenswege durch seine Organisation zu dienen bemüht sein, sondern soll seine wahrhaftig nicht kleine und leichte Aufgabe der Vorbildung für die verschiedenen Universitätsstudien möglichst gut in der Weise zu erfüllen suchen, daß es alle anderen Vorbildungsziele, die von höheren Schulen verfolgt werden können, zurücktreten läßt. Seine Stärke wird gerade in dieser Beschränkung liegen."

Der Vorsitzende bemerkte: Universitätsprofessoren hätten das rigorose Dogma aufgestellt, wer nicht auf die Universität wolle, gehöre nicht aufs Gymnasium. Diesen Satz könne er nicht unterschreiben. Viele Schüler träten in das Gymnasium ein mit der Absicht, sich zu einem Universitätsstudium vorzubereiten, erreichten aber aus verschiedenen Gründen das Ziel nicht. Für diese „armen Schächer" wolle er ein Wort einlegen. Als Kategorie freilich könne das Gymnasium sie nicht berücksichtigen, wohl aber durch Rücksichtnahme auf die einzelnen Persönlichkeiten Härten mildern.

In der nun folgenden Debatte stimmte zunächst Prof. Dr. Kropatscheck dem ersten Leitsatz entschieden zu. Auf seine Frage, ob Uhlig absichtlich nicht den allgemeinen Ausdruck „Hochschulen", sondern das Wort „Universitäten" gebraucht habe, erwiderte der Gefragte mit Ja! Andere empfahlen dagegen eine weitere Fassung der Zweck-

bestimmung des Gymnasiums, so Oberlehrer Ankel vom Lessinggymnasium in Frankfurt a. M., mit Berufung auf das Urteil des berühmten Architekten und Architektenlehrers Semper, der nach den von ihm gemachten Erfahrungen dem Gymnasium als Vorbereitungsstätte für den baumeisterlichen Beruf den Vorzug gab. Mit Rücksicht auf solche Urteile von Fachmännern sollte, meinte Ankel, das Gymnasium den Anspruch, auch für die technischen Studien eine geeignete Vorbildung zu geben, nicht fallen lassen. Ebenso schlug Gymnasialdirektor Lück von Steglitz eine erweiterte, auch die technischen Studien nicht ausschließende Fassung der These vor: man leite sonst Wasser auf die Mühle derer, welche von den auf die technische Hochschule übergehenden Gymnasial-Abiturienten Ergänzungsprüfungen forderten. Für die Uhligsche Fassung traten andrerseits Oberstudienrat Dr. Lechner von Nürnberg und Geheimrat Prof. Dr. Fries von Halle ein, indem sie auf das Wort „insbesondere" hinwiesen, das nach Fries' Meinung vielleicht durch gesperrten Druck hätte hervorgehoben werden sollen, um jede falsche Deutung auszuschließen. Ein radikales Mittel zur Beseitigung des Streitpunktes schlug Prof. Dr. Imelmann von Berlin vor, nämlich die These 1 ganz zu streichen, und auch Professor Hoffmann-Gütersloh hält dies für rätlich im Hinblick darauf, daß gerade im Westen viele Gymnasial-Abiturienten sich nicht gelehrten Studien, sondern dem Kaufmannsstande und der Industrie widmeten: diese Leute dürfe man doch nicht durch eine Zweckbestimmung, wie sie für die Gymnasien durch den Uhligschen Leitsatz aufgestellt werde, von den Toren dieser Anstalten wegweisen, ebensowenig wie die künftigen Offiziere; sonst gefährde man die Einheitlichkeit der Bildung unserer höheren Stände. Einen Mittelweg empfahl Direktor Kuthe von Parchim, der als Aufgabe des Gymnasiums bezeichnet sehen möchte, „für eine höhere, besonders wissenschaftliche Tätigkeit fähig zu machen". Als unverträglich mit dem österreichischen Standpunkt bezeichnete die Uhligsche Fassung der k. k. Landesschulinspektor von Oberösterreich Dr. Loos von Linz: habe doch der Reorganisator des österreichischen höheren Schulwesens, Bonitz, gerade die Rücksicht auf die allgemeine Bildung in den Vordergrund gestellt. Als letzter Sprecher in der Debatte erklärte Geheimrat Schrader seine volle Zustimmung zu der These, wenn das oben bezeichnete Wort hervorgehoben werde.

Der Thesensteller bemerkte abschließend: „Gegen die Sperrung von insbesondere habe ich nicht das Mindeste einzuwenden. Doch ganz mißverstanden bin ich, wenn man meint, ich wünsche alle aus dem Gymnasium ausgeschlossen, welche nicht beabsichtigen oder von den Eltern dazu bestimmt sind, ein Universitätsstudium zu ergreifen. Das wäre ja schon deshalb ganz untunlich, weil man von fast Niemand bereits in den unteren Klassen mit Bestimmtheit sagen kann, daß er zu einem solchen Studium geneigt und fähig ist. Und, wenn von einigen Seiten in der Debatte bemerkt worden ist, daß häufig Gymnasiasten zu Berufsarten übergingen, zu denen der Weg nicht durch die Universität führe, und daß sie sich da gut bewährten, so habe ich die gleiche Erfahrung ebenfalls reichlich gemacht und sie auch wiederholt als Argument gegen die verkehrte Behauptung vorgeführt, daß die Schüler, welche das Gymnasium durchgemacht haben, dadurch gewissermaßen gezwungen würden, einen gelehrten Beruf zu ergreifen. Aber ich ziehe aus der Zahl derer, die von humanistischen Schulen zu einer der sogenannten praktischen Berufsarten übergehen, keineswegs den Schluß, daß der Unterrichtsplan für das Gymnasium durch Rücksicht auf solche Schüler mitbestimmt sein müsse, sondern den: das Gymnasium macht vermöge der Ausbildung der geistigen Kräfte, die es die Schüler um seines speziellen Zweckes willen durch Beschäftigung mit sehr verschiedenen Wissensgebieten gewinnen läßt, seine Zöglinge auch für andere als die gelehrten Berufsarten tüchtig. Daß das Gymnasium allgemeine Bildung gebe, habe ich absichtlich vermieden zu sagen, wegen der Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit des Ausdrucks. Manche nehmen ihn ja tatsächlich in dem Sinn von einer umfassenden, kein wichtiges Wissensgebiet ausschließenden Bildung, wobei dann die einer Schule gemachte Zumutung,

solche Bildung zu vermitteln, einen heillosen pädagogischen Unsinn enthält. Allgemeine Bildung im Gegensatz zur Fachbildung aber gibt auch das Realgymnasium, die Realschule, die Volksschule: sie darf also nicht erwähnt werden, wo das Spezifische des Gymnasiums bezeichnet werden soll. Was die Unzulässigkeit der von mir gegebenen Zweckbestimmung für die österreichischen Gymnasien anbetrifft, so möchte ich bemerken, daß der erste Referent über das höhere Schulwesen im österreichischen Unterrichtsministerium keinen Anstoß an diesem Leitsatz genommen, sondern mir brieflich seine entschiedene Zustimmung zu den Thesen ausgesprochen hat.[1]) Einheitlichkeit der Bildung unserer höheren Stände vermag ich nicht als ein so weit wie irgend möglich zu verfolgendes Ziel anzuerkennen; vielmehr erscheint mir eine gewisse Varietät, wie sie vorhanden ist und immer vorhanden sein wird, für die Praxis des Lebens sehr ersprießlich. Rücksicht auf etwaige Attacken der Gegner des Gymnasiums endlich, wie sie hier und da in der Debatte zum Ausdruck kam, darf meines Erachtens nur soweit genommen werden, daß man Angriffe, die die öffentliche Meinung irrezuführen geeignet sind, zurückweist, dagegen nie soweit, daß man sich dadurch in der Festhaltung oder Erstrebung dessen irre machen läßt, was man als zweckmäßig für die Organisation und den Betrieb des Gymnasialunterrichts erkannt hat."

An die Diskussion des ersten Leitsatzes schloß sich die Frage, ob über ihn abgestimmt werden solle. Jäger verneinte sie mit Entschiedenheit in Rücksicht auf die Zeit, welche die Abstimmung über Sätze, zu denen mehrfache Amendements vorgeschlagen sind, zu kosten pflegt, und weil der Zweck der Diskussion ja nur sein könne, etwaige abweichende Stimmungen und Anschauungen an die Oberfläche zu treiben, und nicht der, daß bis auf den Wortlaut im Einzelnen die Meinung der Majorität festgestellt werde.

2. Der Aufgabe, die für Erfassung einer Wissenschaft notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, dient am besten ein Unterrichtsplan, der ein Gebiet von unten auf zum Hauptarbeitsgebiet macht und zwar eines, dessen Bewältigung energische Anspannung der jugendlichen Kräfte erfordert. Durch keine noch so kunstvolle Verknüpfung der verschiedenartigen Unterrichtsstoffe unter einander kann die Wirkung solcher Lehrplangestaltung ersetzt werden.

Der erste Satz dieser These veranlaßte die Frage des Vorsitzenden, ob Jemand einen Einwand zu machen geneigt sei gegen die Worte „von unten auf". Es meldete sich Niemand, und es fand sogar die Aeußerung des Direktor Dr. Begemann-Neuruppin, auch diese Worte verdienten vielmehr durch Sperrung hervorgehoben zu werden, allseitige Zustimmung. So wurde offenbar die Organisation des Reformgymnasiums von allen Anwesenden abgelehnt. Ohne weitere Frage wurde der zweite Satz acceptiert, der keineswegs gegen eine geschickte, maßvolle (die verschiedenen Lehrfächer nicht ver

---

1) Auch von fast allen anderen Herren, denen ich meine Thesen vor dem für die Verhandlung veranstalteten Neudruck mit der Bitte um Meinungsäußerung zuschickte, — es sind gegen vierzig — habe ich vollständig zustimmende Antworten bezüglich der ersten These (wie der meisten anderen) erhalten. Ausnehmen muß ich lediglich einen höheren Beamten der Unterrichtsverwaltung, der mir vorschlug, an Stelle der Beziehung des Gymnasiums zur Universität vielmehr folgende Zweckbestimmung zu setzen: „Das Gymnasium soll dem jungen Geschlecht die Fähigkeit vermitteln, zu den Quellen der nationalen Kultur aufzusteigen und sie selbständig auf ihren Wert zu prüfen"; — und einen bayerischen Kollegen, der meinte, daß die Abiturienten des Gymnasiums stets auch soweit vorgebildet sein sollten, um an den polytechnischen Hochschulen mit den Abiturienten der Realanstalten zu konkurrieren, und der deswegen an der einseitigen Betonung der Vorbereitung für die Universität Anstoß nahm. Unter den Beistimmenden, die in Halle nicht anwesend waren, will ich hier nur Zeller, Waldeyer, Wendt, Kruse, Kübler, — Wecklein, Markhauser, von Orterer, Gebhard in München, — Wohlrab, Bernhard, Meltzer in Dresden, — Hirzel in Ulm, H. Planck in Stuttgart, Burckhardt-Brenner in Basel nennen. U.

mengende) Verknüpfung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände streitet, aber die Meinung als verkehrt bezeichnet, als ob ein solches Verfahren, das man auch Konzentration genannt hat, irgendwie Ersatz für die Konzentration der Arbeitskraft der Schüler auf ein Hauptarbeitsgebiet leisten könne.

3. Wenn das Gymnasium als das Gebiet, auf dem seine Zöglinge vorzugsweise zu arbeiten haben, das der klassischen Sprachen festhält, so ist dies abgesehen von dem kräfteanstrengenden und kräftebildenden Charakter dieses Unterrichtsfaches in dem engen Zusammenhang der modernen Wissenschaften und unserer gesamten Kultur mit dem griechischen und römischen Altertum begründet, sowie in der Tatsache, daß der wichtigste Schlüssel, um den Zugang zum geistigen Leben eines Volkes zu erschließen, die Kenntnis seiner Sprache ist. Und indem der Schüler sich Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum aus den Originalen literarischer Quellen erarbeitet, wird er zugleich auf den Weg quellenmäßiger Erkenntnis und wissenschaftlichen Arbeitens geleitet.

Zu dieser These machte Geheimrat Schrader unter lebhafter Zustimmung die Bemerkung: „Ich beabsichtige nicht zu den Sätzen des Herrn Berichterstatters einen besonderen Abänderungsvorschlag einzubringen; ich wollte noch auf einen Punkt aufmerksam machen, der bisher in den bunten literarischen und mündlichen Erörterungen unseres Beratungsgegenstandes kaum berührt ist und jedenfalls noch nicht zu seinem Rechte gekommen zu sein scheint. Die verehrten Anwesenden wissen, mit wie unverständigem Eifer man den grammatischen Betrieb der alten Sprachen verurteilt hat, als ob diese ohne genaues Verständnis ihres sprachlichen Gerüstes überhaupt erlernt werden könnten. Es mag sein, daß man vordem die Grammatik in ihrer abstrakten Gestalt zu scharf von der lebendigen Sprache losgelöst hat; ist doch sogar in der Mitte des vorigen Jahrhunderts, nicht ohne Zustimmung, der Versuch gemacht, die Grammatik auf die formale Logik zurückzuführen! Wir wissen längst, daß beides einseitig und irrig war. Aber im Gegensatz hierzu halte ich dafür, daß im Unterricht der Gesamtbau der Sprache als der unmittelbarsten und reichsten Schöpfung des menschlichen Geistes klarer und nachdrücklicher zur Anschauung gebracht werden müßte, als dies häufig genug geschieht. Darf ich dies durch ein Beispiel erläutern, so wird nach meiner Wahrnehmung jetzt die Rede pro Murena mehr als früher im Schulunterricht behandelt. Ihre Eingangsperiode klar zu gliedern und dann wieder in ihrem einheitlichen Bau zur Auffassung zu bringen, würde dem Schüler zu einer fruchtbaren Anschauung der römischen Kunstprosa in ihrer Klarheit, Kraft und Harmonie verhelfen und ihm den Unterschied zwischen ihr und anderen Sprachen in anregender Schärfe deutlich machen. Ich hätte ebensowohl den Eingang der ersten olynthischen Rede nennen oder auf einen zusammenfassenden Vergleich der Inversionen und der sprachlichen Unregelmäßigkeiten im Horaz, auf den oft und mit Recht gerühmten Wortlaut der homerischen Verse ὡς ὅτε Πανδαρέου κούρη u. s. w. hinweisen können. Ich rede aber zu sachverständigen Berufsgenossen, nicht zu solchen, die in ihrer Jugend die griechischen unregelmäßigen Verba nach Buttmann, die römische Syntax nach Zumpt — nicht gelernt haben. Eine einfache Bemerkung des Lehrers, schon ein ausdrucksvolles Vorlesen solcher Stellen wird nicht nur die Phantasie und selbst das Gemüt der Schüler fruchtbar bewegen, sondern ganz von selbst ihnen Achtung vor der sprachlichen Kunst und Schönheit der Alten einflößen, und dieses wollte ich eben empfohlen haben."

Der Thesensteller fügte zu diesen Worten die von stürmischer Heiterkeit begleitete Zitierung eines in der jüngsten Zeit von einem Realschuloberlehrer (Dr. Thomä in Elberfeld) getanen Ausspruchs, der zeigt, in welchem Abgrund des Unsinns Jemand infolge stockblinden Reformeifers bei Taxierung des Wertes geraten kann, den die auf Erlernung der Sprache gegründete Lektüre der Originale ausländischer Werke hat:

„Das Lesen des Urtextes von fremdsprachlichen Literaturwerken ist unwirtschaftlich und bedeutet eine Vergeudung nationaler Kraft".

4. Keineswegs aber soll mit der Bezeichnung des klassischen Unterrichts als Hauptarbeitsgebietes der Gymnasiasten der hohe Wert geleugnet werden, den andere Lehrfächer für die vom Gymnasium zu lösende Aufgabe haben: besonders die Mathematik und Unterrichtsgegenstände, welche die Gabe der sinnlichen Beobachtung auszubilden vermögen, bieten wichtige Ergänzungen dessen, was das Lateinische und das Griechische für die dem Gymnasialzweck entsprechende Entwicklung der Geisteskräfte der Schüler zu leisten im Stande sind.

Uhlig bemerkte, in einem ihm zugegangenen Schreiben vermisse ein Kollege bei dieser These die Nennung der allen Schulen gemeinsamen, sogenannten ethischen Fächer, Religion, Deutsch, Geschichte. Sie seien nicht besonders erwähnt, da es sich auch hier um die spezielle Aufgabe des Gymnasiums, zu den verschiedenen Universitätsstudien vorzubereiten, handele. Mit Rücksicht hierauf seien die Mathematik und die Fächer, welche die Gabe der Beobachtung durch die Sinne auszubilden vermöchten, hervorzuheben gewesen. Geheimer Medizinalrat Waldeyer habe, im Übrigen mit den Thesen völlig einverstanden, den Wunsch ausgesprochen, daß neben der Mathematik auch die Physik erwähnt werden möchte. Indes die vorliegenden Worte bezögen sich ja auch auf sie, die mathematische und die experimentelle Physik. Außer der letzteren und der Naturbeschreibung sei bei den Worten über Ausbildung der sinnlichen Beobachtung besonders an den Zeichenunterricht gedacht, dessen Wirkungskraft in dieser Richtung nicht hoch genug zu schätzen sei. — Der Vorsitzende fügte unter lauter Beistimmung hinzu, der Vorwurf, das Gymnasium sei blind gegen den Wert jener Fächer, es züchte nur Philologen, sei — mit Erlaubnis zu sagen — dummes Geschwätz. Übrigens erfolgte auch gegen diese These keinerlei Einwendung.

5. Der Aufgabe des Gymnasiums widerstreitet es durchaus, sich mit dilettantischem Treiben und Wissen der Schüler zu begnügen. Was in ihm durch den klassischen Unterricht erzielt werden soll, kann nur erreicht werden, wenn die Gymnasiasten so weit in ihren sprachlichen Kenntnissen gefördert werden, daß sie eine gewisse Selbständigkeit und Fertigkeit im Verständnis der Schulschriftsteller gewinnen.

6. Das hierzu erforderliche Einleben in die von den neueren so stark abweichenden alten Sprachen, das zugleich für die Verstandesentwicklung, insbesondere für Klärung der Begriffe, wertvoll ist, wird am sichersten durch Uebungen in Anwendung des Lateinischen und Griechischen, die auf allen Stufen vorzunehmen sind, erreicht.

Der Vorsitzende schlug vor, diese beiden Thesen zusammen zu behandeln. Der Thesensteller bemerkte zur Begründung: eine Warnung vor dilettantischem Treiben im Gymnasialunterricht scheine ihm heutzutage durchaus nicht unnötig; es nehme zweifelsohne bedenklich zu. Ein Beweis dafür seien unter Anderem die wie Pilze aus der Erde schießenden und offenbar doch auch viel benutzten Präparationshilfen, die dem Schüler auch all das in den Mund schmierten, was er durch eigene Bemühung finden könne und solle, und insofern noch schlimmer als die Benutzung von deutschen Übersetzungen wirkten, weil sie den Schülern vorsagten, was sie dem Rechenschaft fordernden Lehrer zu antworten hätten. Lehrer, welche den Gebrauch solcher Hilfsmittel gestatteten oder gar empföhlen, schienen vergessen zu haben, welchen erziehlichen Wert gerade die Anstrengung habe, mit der sich der Schüler das Verständnis der antiken Schriftsteller zu erarbeiten habe, und daß die Lektüre dieser bei richtigem Verfahren auch deswegen wesentlich wertvoller für die Entwickelung seiner geistigen Fähigkeiten sei, als die Lesung französischer und englischer Werke, weil einen antiken Autor sprachlich und sachlich zu verstehen ungleich mehr Schwierigkeiten mache. Man klage darüber, daß man an die

Zöglinge der Gymnasien zu hohe Anforderungen stelle, Klagen, die mit den Leistungen früherer Generationen stark kontrastierten; und offenbar eine Wirkung jener Klagen sei das Streben, es den Schülern immer noch leichter und leichter zu machen. Solle aber das Gymnasium wirklich auch weiterhin die ihm zufallende erziehliche Aufgabe lösen, so sei es höchste Zeit, daß man daran denke, es seinen Zöglingen wieder schwerer zu machen. — Nr. 6 enthalte einen Satz, dessen Begründung ausführlich in Bremen vom Kollegen Müller-Blankenburg und Anderen gegeben worden sei und mit dessen Inhalt erfreulicherweise auch Leiter und Lehrer des Goethegymnasiums übereinstimmten. Bei Sprachen, die der deutschen in Syntax und Wortbedeutung ungleich näher stünden, den modernen Kultursprachen, sei vielleicht das Kennen nicht so eng mit dem Können verbunden; bei den altklassischen Sprachen dagegen sei beides eng mit einander verknüpft. Wenn das Verständnis lateinischer Autoren im Allgemeinen leichter falle und auch nach der Schulzeit noch vielen, die sich nicht ex officio mit ihnen zu beschäftigen hätten, besser gelinge, als das Verstehen griechischer Schriftsteller, so scheine das eine Wirkung nicht bloß von dem früheren Beginn und der längeren Dauer des Lateinbetriebs, sondern auch davon, daß die Anwendung des Lateinischen auf den Schulen sehr viel mehr als die des Griechischen geübt werde; an sich sei die griechische Sprache für den Deutschen keineswegs schwieriger als die lateinische und eine Demosthenische Periode nicht schwerer zu verstehen als eine Ciceronianische. Auch sei durchaus falsch, was man hier und da höre, daß den Schülern lateinische und griechische Übungen diese Sprachen verekeln müßten. Freilich, wenn sie unvermögend seien, sie zu leisten, treffe das zu, aber nicht, wenn sie in planmäßiger Weise dazu angeleitet würden; ja Schülern, deren Fähigkeit hierzu allmählig erstarkt sei, machten solche Übungen erfahrungsgemäß Freude, insbesondere die freie Anwendung der antiken Idiome. — Daß das Einleben in die alten Sprachen auch für Klärung der Begriffe eine entschiedene Bedeutung habe, sei nur im Nebensatz gesagt, aber nicht nebensächlich. Überzeugend habe darüber unter Anderen der Philosoph Fichte gesprochen.

Direktor Kuthe-Parchim sprach sich mit Bezug auf These 6 gegen Übersetzungen ins Griechische auf der obersten Stufe aus; die zweite antike Sprache dürfe nicht nach der Ostermann-Wesener-Methode betrieben werden. In Prima gebe Gewißheit über Festigkeit des grammatischen Fundaments die sprachliche Analyse bei der Lektüre. Zugleich empfahl Redner, in Tertia möglichst bald mit der Lektüre des Xenophon zu beginnen. — Direktor Thumser von Wien und Direktor Schneider von Friedeberg in der N. M. erklärten dagegen an den griechischen Schreibübungen zur Unterstützung der Lektüre bis obenhin festzuhalten. Letzterer sprach zugleich sein Bedauern aus, daß nach den neueren preußischen Bestimmungen die Benützung des Lexikons bei der griechischen Prüfungsarbeit ausgeschlossen sei: diese Benutzung sei keineswegs eine unfruchtbare Arbeit für die Schüler, sondern fordere bildende Erwägungen; so sei es denn auch ganz am Platz zu prüfen, wie der Examinand das Lexikon zu gebrauchen verstehe. — Rektor Muff-Pforta sprach sich, auf diese Frage eingehend, doch für das von der preußischen Unterrichtsverwaltung erlassene Verbot aus, da durch das Examen zugleich festgestellt werden solle, ob die Prüflinge sich eine ausreichende Kenntnis griechischer Wörter und ihrer Konstruktionen erworben hätten. Hingegen tritt er für eine andere Erleichterung der griechischen Abiturientenarbeit ein: es empfehle sich, den Examinanden den griech. Text gedruckt in die Hand zu geben. — Prof. Kropatscheck-Berlin fände es bedenklich, wenn man den griechischen Unterricht inbezug auf grammatische Fundamentierung, wie sie durch die Uebungen in der Anwendung der Fremdsprachen geschaffen werde, wesentlich anders behandeln würde als den lateinischen: je ungründlicher die grammatischen Kenntnisse seien, desto unsicherer und langsamer schreite die Lektüre vor. Der Betrieb des Griechischen dürfe nie auf das Niveau herabsteigen, auf dem sich der von modernen Fremdsprachen bewegen dürfe. — Direktor Dr. Schweikert von München-Gladbach hob hervor, daß die Folgen der früheren Lehrpläne in Preußen

zur Genüge bewiesen hätten, wohin man mit dem Verbot der griechischen Schreibübungen komme. — Der Thesensteller wies in einem Schlußwort darauf hin, daß er unter Nr. 6 nur gesagt habe, das Einleben in die alten Sprachen werde „am sichersten" durch Anwendung des Lateinischen und Griechischen erreicht. Dies aber sei allerdings seine feste Überzeugung, die sich auf Erfahrungen ohne und mit solchen Übungen gründe. Bei der letzteren Praxis komme man tatsächlich in der Lektüre ungleich rascher vorwärts, weil nicht so häufig durch die Notwendigkeit elementarer grammatischer Erörterungen gehemmt. Auch fortgesetzte grammatische Repetitionen könnten nicht das Gleiche, wie die Übungen leisten: sie seien nicht bloß langweilig, sondern vermöchten niemals in gleichem Maße das Hineindenken in die alten Sprachen zu vermitteln. Was die griechische Abiturientenarbeit betrifft, so stimmte der Thesensteller dafür, daß den Examinanden die Bedeutung seltener Wörter mitgeteilt, die Benutzung eines Lexikons aber nicht gestattet werde, zumal gewiß sehr selten alle das gleiche Lexikon besäßen; ferner pflichtete er Muff darin bei, daß den Abiturienten der Text nicht diktiert, sondern gedruckt oder autographiert in die Hand gegeben werden sollte. — Der Vorsitzende endlich faßte das Ergebnis der letzten Diskussion in der, wie er hervorhob, fach- und sachkundigen Versammlung dahin zusammen, daß sich kein Widerspruch gegen die Notwendigkeit von Übungen in der Anwendung der antiken Sprachen erhoben habe und nur über das Maß dieser Exerzitien im griechischen Unterricht eine gewisse Meinungsverschiedenheit herrsche. Übrigens sei zu bedenken, daß das Übersetzen aus der eigenen Sprache in die antiken abgesehen von der dadurch der Lektüre geleisteten unentbehrlichen Unterstützung ganz besondere Bildungselemente enthalte, da es ja nichts anderes sei, als die Vergleichung der Denkweise zweier ganz verschiedener Völker und zweier weit von einander entfernter Zeitalter; das Übersetzen ins Französische oder Englische sei insofern weniger bildend, als es sich dabei um Völker und Sprachen der Gegenwart handle, die uns psychologisch so viel näher stünden.

7. Einengung des Griechischen, die es unmöglich macht, daß die Schüler einen dauernden geistigen Gewinn von diesem Unterricht davontragen, trifft den Lebensnerv des humanistischen Gymnasiums, und nicht anders wirkt es, wenn die allgemeine Verpflichtung der Schüler zur Teilnahme am griechischen Unterricht aufgehoben wird. Er ist ein unersetzlicher Bestandteil des Gymnasiallehrplanes, wie dieser sich im Laufe des verflossenen Jahrhunderts herausgebildet und durch reiche Erfahrung bewährt hat. Das Griechische ist es, das dem Gymnasium sein eigenartiges Gepräge gibt, und ihm gebührt deswegen dort nicht nur eine gesicherte, sondern eine bevorzugte Stellung.

Bei Verlesung dieser These accentuierte Uhlig die Worte: „wie dieser sich im Verlaufe des verflossenen Jahrhunderts herausgebildet und durch reiche Erfahrung bewährt hat", mit Rücksicht auf die Einwendungen derer, die gern darauf pochten, daß früher das Griechische nicht obligatorisch gewesen sei. Daß dies anders geworden, sei eben ein großer Fortschritt in der Organisation der deutschen Gymnasien und die, welche den griechischen Unterricht wieder fakultativ gemacht sehen möchten, dienten nicht dem Fortschritt, sondern der Reaktion. Zugleich wies der Thesensteller auf den groben Widerspruch, die unbegreifliche Unlogik hin, die darin liegen würde, wenn jetzt die Eigenart des Gymnasiums stärker betont werden solle und man das Fach, das ihm vor Allem sein eigenartiges Gepräge gebe, zu einem Freifach machen würde. Den Ausdruck, dem Griechischen gebühre im Gymnasium eine bevorzugte Stellung, erklärte Uhlig nicht vom Verhältnis zum Lateinischen gebraucht zu haben. Jedenfalls dürfe nach seiner Ansicht nicht von einer quantitativen Bevorzugung des Griechischen im Ganzen gegenüber dem Latein die Rede sein, sondern nur darüber könne gesprochen werden, ob die Zahl der griechischen Stunden in den obersten Klassen nicht größer sein solle als die der lateinischen.

Geheimrat Dr. Fries-Halle findet den Ausdruck „bevorzugte Stellung" doch aber recht mißverständlich; zur Eigenart des Gymnasiums gehöre auch das Gymnasiallatein, das ein anderes sei, als das des Realgymnasiums, und dieses zu wahren, sei gleichermaßen wichtig wie die Erhaltung des obligatorischen Griechisch. — Auch Direktor Aly-Marburg tritt für unverminderte Wertschätzung und Ausdehnung des Lateinischen ein, entgegen der Forderung, die v. Sybel in der sonst so überaus beifallswerten Schrift ausgesprochen, daß das Lateinische und Griechische im Gymnasialbetrieb den Platz tauschen sollten. Ebenso warnt er vor einer anderen Neuerung, mit Homer den Anfang zu machen. Einzelne Versuche unter besonderen Umständen könnten ja wohl nicht mißglücken; aber etwas anderes sei amtliche Einführung der Methode in eine geringere oder größere Zahl von Anstalten: auch Geheimrat Lahmeyer habe sich nach seinen Lehrerfahrungen an der Ahrensschen Anstalt jüngst in Kassel sehr skeptisch ausgesprochen. Aly's Ceterum censeo ist: quieta non movere. — Rektor Muff-Pforta meint, es genüge, die gesicherte Stellung des Griechischen zu fordern. Daß diese allerdings, der obligatorische Charakter des Lehrfaches, eine unerläßliche Bedingung für das Gedeihen der humanistischen Schulstudien sei, führt er in beredten, von lebhaftem Beifall begleiteten Worten aus. — Uhlig ist damit einverstanden, daß der Ausdruck in der These, um Mißverständnis zu vermeiden, laute: „dem Griechischen gebührt deswegen im Gymnasium nicht nur eine geduldete, sondern eine völlig gesicherte Stellung." — Direktor Thumser-Wien schlägt vor: „eine nicht nur gesicherte, sondern gleich dem Latein bevorzugte Stellung." — Oberstudienrat Lechner-Nürnberg meint, daß das Epitheton „gesichert" genüge. — Direktor Kuthe-Parchim bemerkt, in der „Monatschrift für höhere Schulen" sei gesagt, daß für das Griechische nur eine Elite von Lehrern zu verwenden: es sei aber doch bedenklich, in dieser Weise zwei Kategorien von altphilologischen Lehrern zu schaffen und nur die eine zum griechischen Unterricht zuzulassen: hoffentlich habe Uhlig nicht dies mit dem Ausdruck „bevorzugt" sagen wollen. Was der Interpellierte verneinte.[1]) — Endlich äußerte sich Prof. Kropatscheck-Berlin in ähnlichem Sinne, wie Aly, gegen weiteres Experimentieren, den Beginn mit Homer, die Rollenvertauschung zwischen Latein und Griechisch. Man lasse die Gymnasien nun endlich einmal für eine gute Reihe von Jahren in Ruhe. Um das quieta non movere auch griechisch auszudrücken: *ἐζήνητον γὰρ ἄμεινον*!

Hierauf ließ der Vorsitzende eine halbstündige Pause eintreten.

Nach Wiedereröffnung der Verhandlungen machte er den Vorschlag, die Diskussion der noch übrigen Thesen Uhligs, die speziellere Fragen beträfen, zu unterlassen zu dem Zweck, um noch Zeit zu gewinnen erstens für das Anhören der Begründung desjenigen Leitsatzes, den Dr. Brandt über die Bedeutung des Griechischen für die künstlerische Erziehung aufgestellt habe (von dessen Diskussion allerdings abgesehen werden müsse), und zweitens für den von Herrn Rektor Seeliger-Zittau angebotenen Vortrag über die philosophische Propädeutik. Da die Versammelten damit einverstanden waren, gab Uhlig nur noch einige kurze Erläuterungen zu den folgenden Sätzen:

8. Es ist sehr wünschenswert, daß zum Zweck einer umfänglicheren autoptischen Kenntnisnahme griechischer Literaturwerke auch an den Anstalten, die dem Griechischen sechs Jahreskurse geben, eine Vermehrung der wöchentlichen Stunden über sechs hinaus wenigstens in den Primen stattfindet.

9. Die griechischen Kenntnisse der Schüler sind zugleich zur Förderung des übrigen Unterrichts zu verwerten und haben vielfach dessen Aufgabe und Betrieb mit zu bestimmen. Auch aus diesem Grunde ist es nicht zweck-

1) Womit ich aber nicht leugnen wollte, daß es bei dem gegenwärtigen Kampf für Wahrung des Griechischen durchaus angezeigt ist, soweit möglich, nur besonders tüchtige, anregende Lehrer für dieses Lehrfach zu verwenden. U.

mäßig, wenn man die Zahl der Jahreskurse für das Griechische verringert und es erst in den oberen Klassen beginnt.

10. Für den Religionsunterricht ergibt sich, wenn alle Schüler am griechischen Unterricht teilnehmen, der nicht genug zu schätzende Gewinn, daß die Urkunden der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu einem guten Teil in der Ursprache gelesen werden können.

11. Der Unterricht in der neueren deutschen Literatur gewinnt an wissenschaftlicher Vertiefung, wenn die Schüler manche griechische Werke im Original kennen lernen, welche wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unserer Nationalliteratur gehabt haben, wie denn auch im griechischen Unterricht auf die von griechischer Poesie beeinflußten deutschen Dichtwerke Bezug zu nehmen ist.

12. Aber auch die Einsicht in manche Erscheinungen der deutschen Sprache kann durch Beziehung auf die griechische gefördert werden. Und für die Bildung des deutschen Ausdrucks, zu der alle wissenschaftlichen Lehrfächer beizutragen haben, ist bei richtigem Betrieb die Uebersetzung aus dem Griechischen, ebenso wie die aus dem Lateinischen, in hohem Grade wirksam.

13. Der lateinische Unterricht, zu dessen wichtigen Aufgaben es auch gehört, dem Griechischen eine sichere Grundlage zu schaffen, hat andrerseits an diesem dann eine feste und zu vollständiger Erfüllung seines Zweckes unentbehrliche Stütze. Er gestaltet sich neben dem Griechischen ganz wesentlich anders als ohne Griechisch, von dem Semester an, in dem die Schwestersprache hinzutritt, bis zu den Jahren, in denen lateinische Schriftsteller gelesen werden, deren völliges Verständnis an Kenntnis ihrer griechischen Vorbilder gebunden ist.

14. Das enge Verhältnis, das die römische mit der griechischen Literatur und die neuere deutsche mit den beiden antiken verknüpft, empfiehlt für die altklassische Lektüre einen den üblichen Kanon der Schulschriftsteller etwas erweiternden Plan, dessen Ausführung es ermöglichen würde, diese Beziehungen in weiterem Umfange zur Kenntnis der Schüler zu bringen.

15. Der Unterricht in den an Gymnasien gelehrten modernen Fremdsprachen kann und soll gleichfalls aus dem griechischen Unterricht Nutzen ziehen, bei sprachlichen wie bei literarhistorischen Betrachtungen.

16. Sehr wesentlich wird ferner der geschichtliche Unterricht durch den griechischen unterstützt: erst durch diesen erhält die Kenntnis der Schüler von griechischer Geschichte urkundlichen Charakter; und zugleich können dieselben für ihr gesamte Geschichtsauffassung und ihre Vorstellung von Geschichtsforschung aus der Lektüre griechischer Historiker und Redner reiche Förderung gewinnen.

17. Es ist empfehlenswert, in geschichtlichen Lehrstunden der oberen Klassen über den Kreis der Literaturstücke hinaus, die im altsprachlichen Unterricht kennen gelernt werden, Kenntnis von griechischen wie lateinischen urkundlichen Belegen für Ereignisse und Zustände zu geben; doch ist dies nur an den Gymnasien ausführbar, die dem oberen Kurs in der alten Geschichte mehr als ein Jahr widmen.

18. Die Hilfe, die das Erlernen der griechischen Sprache dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, sowie dem späteren Studium der exakten Wissenschaften und der Medizin, durch die damit erreichte Fähigkeit des sprachlichen Verständnisses zahlreicher Kunstausdrücke bietet, ist mehrfach stark überschätzt, aber auch unterschätzt worden. Recht wünschenswert bleibt es doch immer, daß die unendlich vielen dem Griechischen entlehnten Bezeichnungen solchen, die sie gebrauchen, nicht bloß in ihrer sachlichen Bedeutung klar sind.

19. Von ganz hervorragender Wichtigkeit endlich ist der griechische Unterricht für die philosophische Propädeutik, die auf den Gymnasien nicht bloß

in Verbindung mit der Lektüre philosophischer Schriften Ciceros und Horazischer Dichtungen zu treten hat, sondern noch ungleich höhere Förderung aus der Lesung *Platonischer Dialoge* empfängt.

20. Auch kann und soll diese Propädeutik im Gymnasium in einem *Teil* der ihr zur Verfügung stehenden Zeit die Aufgabe lösen, mit einem Ueberblick über die Entwicklung der griechisch-römischen Philosophie den Schülern eine Vorstellung von den *Hauptrichtungen des philosophischen Denkens* zu geben und dabei zugleich die von den Griechen geschaffenen und von uns im Original oder in lateinischer Uebersetzung angenommenen *philosophischen Kunstausdrücke* zu erläutern.

Zu Nr. 8 gab der Thesensteller an, in welchen deutschen Staaten der Gymnasiallehrplan über 6 wöchentl. griechische Stunden auf verschiedenen Stufen hinausgehe oder wenigstens den einzelnen Anstalten darüber hinauszugehen gestatte. Die Thesen 9—20 hätten den Zweck zu zeigen, wie das einzige dem Gymnasium eigentümliche Unterrichtsfach auch für fast alle anderen Lehrgegenstände dieser Anstaltsgattung von Bedeutung sei und auf deren Betrieb einzuwirken habe, weswegen, wenn der Betrieb des Griechischen auf die obersten Stufen verschoben werde, daraus zugleich Schaden für die anderen Fächer erwachse. Betreffs des 19. und 20. Satzes wurde bemerkt, daß hier keineswegs beabsichtigt sei, die *gesamte* Aufgabe der philosophischen Propädeutik zu bezeichnen, sondern nur das, was dem Gymnasium bei diesem Unterrichtsgegenstand eigentümlich sein solle.[1]) Abschließend aber fügte Uhlig noch folgende Bemerkung hinzu: „Vielleicht ist von Diesem und Jenem in der Aufzählung dessen, was die Eigenart der humanistischen Schulen ausmacht, die Erwähnung des *Idealismus* vermißt worden, von dem vielfach gesagt worden, daß er durch den Gymnasialunterricht in hervorragendem Maße geweckt werde. Und zweifellos: die nähere Bekanntschaft mit so idealen Persönlichkeiten und Anschauungen, wie die großenteils sind, mit denen verständnisvolle Lektüre griechischer Schriftwerke die Schüler vertraut macht, und die ästhetische Erhebung, die die Beschäftigung mit griechischer Poesie zu geben vermag, sind in hohem Grade geeignet, in den Seelen der Jugend Idealismus zu wecken und zu nähren; auch daß der griechische Unterricht, wie man gesagt hat, keinen Marktwert hat, sondern höheren Zwecken dient, mag bei manchen Schülern zu solcher Wirkung beitragen. Trotzdem habe ich von dieser Seite des Lehrfaches in meinen Thesen ganz abgesehen, da in der gleichen Richtung zu wirken jede Schulgattung berufen und durch mehrere allen gemeinsame Lehrfächer sehr wohl befähigt ist, von mir aber das dem Gymnasium Eigentümliche herauszustellen war, und noch aus einem anderen Grunde: weil Niemand bei Ueberlegung sich verhehlen kann, daß für Weckung des Idealismus zwar sehr wichtig auch der *Unterrichtsstoff*, aber doch noch wichtiger die Art ist, wie er gelehrt wird, und weil

---

1) Freund Jäger hat scherzhaft die Absetzung der Diskussion meiner Thesen 8—20 von unserem Programm mit dem bethlehemitischen Kindermord verglichen. Ich habe selbst von ganzem Herzen um der noch übrigen Verhandlungsgegenstände willen dem Morde zugestimmt, verhehle aber nicht, daß ich nicht aus Egoismus, sondern wegen der darin behandelten nicht unwichtigen Punkte ein Wiederaufleben wenigstens einiger dieser Thesen auf der nächstjährigen Versammlung wünsche. Ich weiß aus den mir zugegangenen brieflichen Beurteilungen der Sätze, daß ich von nicht wenigen Seiten auf volle Zustimmung auch bezüglich Nr. 8—20 rechnen kann; aber vielleicht erhebt sich doch gegen Dieses und Jenes von anderer Seite Widerspruch. Ein Korrespondent schrieb mir in Betreff von Nr. 15, daß die hier gestellte Forderung jedenfalls nicht durchgeführt werden könne, weil künftighin an Gymnasien auch solche Lehrer angestellt werden könnten, welche nie Griechisch gelernt hätten. Die Antwort hierauf würde mir allerdings nicht zweifelhaft sein. Ein Mann ohne griechische Kenntnisse erscheint mir schon als Lehrer für die exakten Wissenschaften an einem Gymnasium sehr bedenklich, aber als neusprachlicher ebenso wie als Geschichts- oder Deutschlehrer geradezu unzulässig.

der klassische Unterricht ebenso wie der Religions-, der Geschichts- und der deutsche Unterricht unter Umständen nicht eben viel zur Lösung dieser Aufgabe leisten. Doch mag man darüber streiten, wie groß die Einbuße an Idealismus da ist, wo das griechische Gymnasium nicht aufrecht erhalten worden; sicher erleidet die geistige Kultur einer Nation, wo das geschieht, einen anderen schweren Verlust. Eine starke Verminderung des historischen Sinns, des Verständnisses der Gegenwart aus der Vergangenheit und der wissenschaftlichen Tüchtigkeit auf verschiedenen Wissensgebieten ist hier eine unausbleibliche Folge. Und so treten die Verteidiger des humanistischen Gymnasiums nicht bloß für eine Institution ein, die ihnen persönlich lieb geworden, sondern sie dürfen sich bewußt sein, zugleich ein hochwichtiges Interesse der Wissenschaft und der nationalen Bildung zu vertreten."

Nach der lauten Zustimmung, die diese Worte begleitete, erteilte der Vorsitzende Herrn Oberlehrer Dr. **Paul Brandt** von Bonn das Wort zur Begründung seiner These:

Künstlerische Erziehung, die heute so vielfach gefordert wird, bedeutet allgemein: Pflege lebensvoller Anschauung. Ein vorzügliches Mittel hierzu besitzt das Gymnasium in dem seine Eigenart bestimmenden Studium der griechischen Sprache und Literatur. Insbesondere erschließt die homerische Poesie das Verständnis für die bildende Kunst der Griechen, welche noch heute vorbildlich ist, nicht als Muster für unmittelbare Nachahmung, sondern als Typus einer nationalen Kunst.

In ihrer Begründung bemerkte der Autor dieser These folgendes. Er vermisse in den Uhligschen Thesen, welche die Stellung und den Besitzstand des Gymnasiums sonst nach allen Seiten hin fest bestimmten, einen Hinweis auf die Bedeutung des Griechischen für die künstlerische Erziehung. Die auf eine solche zielende Bewegung, welche von Männern wie Konrad Lange und Alfred Lichtwark getragen, sich zu dem ersten deutschen Kunsterziehungstage vom 28. und 29. Sept. 1902 verdichtet habe, sei augenblicklich Mode, aber nicht um dessentwillen, sondern aus dem eigenen Recht des Gymnasiums heraus sei eine Stellungnahme zu dieser Frage erwünscht. In Dresden habe man s. Z. das Problem auf breitester Grundlage, auf dem der Volksschule, in Angriff genommen, wodurch von vornherein die Rücksicht auf das Gymnasium ausgeschlossen gewesen sei, aber interessant sei der Nachweis, daß auch diese Bewegung in ihrer Konsequenz das Griechentum fordere. Dort sei das Wort gefallen: „Wir müssen unsere Jugend hineinleiten in die Bahnen der Denkweise Goethes: Mein Anschauen ist ein Denken und mein Denken ist ein Anschauen". Warum nenne Schiller Goethe einen in die nordische Welt hineingeborenen griechischen Geist? Um eben dieser Denkweise willen: eben darum auch ruhte, nach desselben Schillers Wort, Goethes Blick so klar und rein auf den Dingen. Und wie stehe Goethe zu dem typischen Vertreter des Griechentums, zu Homer? Dessen Werk trage ihm „die unsterblichen Züge der Mutter Natur", und praktisch habe er sich mit „Hermann und Dorothea" als letzter, aber auch als glänzendster in die Reihe der Homeriden gestellt. Auch die Dresdener Tagung habe eine Tendenz gegen das Griechentum nicht hervorgekehrt; im Gegenteil habe der Vorsitzende Geheimrat Dr. von Seidlitz sich auf ein Wort H. St. Chamberlains berufen, wonach das Griechentum nur darum eine so überschwänglich reiche Blüte des Menschengeistes darstelle, weil seine gesamte Kultur auf einer künstlerischen Grundlage ruhe. Wenn daher der Gymnasialverein zu dieser Frage seinerseits das Wort ergreife, so übe er damit nicht bloß ein Recht, sondern auch eine Pflicht. Auch um der künstlerischen Kultur unseres Volkes willen müsse das Gymnasium am Griechischen festhalten.

Der Nachweis nun, daß die griechische Sprache einen künstlerischen plastischen Charakter trage, würde einen ausführlichen Vortrag erfordern; nur einige Punkte könnten kurz angedeutet werden, die bei Homer noch erhaltene räumliche Bedeutung der

kasus, der Reichtum an Präpositionen, welche ursprünglich als Adverbia des Raumes gedacht, auch wo sie logische Funktionen zu übernehmen hätten, ihre Natur nicht verleugneten, die Plastik der mit mehreren Präpositionen zusammengesetzten Verba, die Anschaulichkeit der homerischen Gleichnisse. Aber alles dies sei nur ein Vorspiel; das höchste bleibe doch die poetische Schöpfung der olympischen Götterwelt, welche ihrer plastischen Gestaltung um ein halbes Jahrtausend vorangeeilt sei, aber ohne die ein Verständnis der letzteren nicht möglich sei. Einem unfruchtbaren Klassizismus jedoch solle nicht das Wort geredet werden. Schon die heute gewonnene Einsicht in ihre historische Entwickelung habe den von dem Klassizismus vorausgesetzten Begriff der Einheit der griechischen Kunst zerstört. Vorbildlich aber bleibe die griechische Kunst durch die Kraft, mit der der Grieche seine innere Welt dem nationalen Geist entsprechend zum Ausdruck gebracht habe, und insofern sei sie typisch für jede nationale Kunst. Auf die aus der These sich ergebenden praktischen Fragen erklärt Redner diesmal nicht eingehen zu können, die müßten für später vorbehalten bleiben; heute erbitte er nur die prinzipielle Zustimmung der Versammlung zu dem Satz, daß das Griechische auch deshalb dem Gymnasium erhalten bleiben müsse, weil es ein wichtiger Faktor der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend sei.

Die Beistimmung fand durch Beifallsäußerungen der Anwesenden und Worte des Vorsitzenden deutlichen Ausdruck. Sodann hielt Rektor Dr. **Secliger** von Zittau seinen Vortrag über den philosophischen Unterricht am Gymnasium.

Für die pädagogische Abteilung der bevorstehenden Philologenversammlung ist ein Vortrag über die Wiederbelebung der philosophischen Propädeutik von einem auf diesem Gebiete hervorragend bewährten Fachmann, Professor Höfler in Wien, angemeldet worden. Und wer in den letzten Jahren die Literatur über diese Frage in Zeitschriften und Einzelschriften verfolgt hat, der weiß, daß dieses Thema gegenwärtig an der Tagesordnung ist. So könnte es überflüssig erscheinen, auch noch in dieser Versammlung davon zu reden. Indessen der 19. und 20. der uns vorgelegten Sätze gestatteten uns nicht einmal, an der philosophischen Propädeutik vorüberzugehen, und die Eigenart unserer Vereinigung legt es uns nahe, von unserem Standpunkte aus eine Frage kurz zu behandeln, die alle höheren Schulen angeht, zumal bei dem gegenwärtigen Eifer auf pädagogischem Gebiete sich alsbald eine Fülle von Vorschlägen ergießt, die dann wiederum eine nüchterne Prüfung und Sichtung erfordern. Ich selbst brauchte nicht erst von außen zum Nachdenken über das neu zu belebende Unterrichtsfach angeregt zu werden, da ich schon seit längerer Zeit in Prima philosophische Propädeutik erteile, wozu die sächsische Lehrordnung wenigstens die Möglichkeit bietet.

Ich denke aber nicht daran, der Versammlung eine These mit dem kategorischen Inhalt zu empfehlen: jedes deutsche Gymnasium hat die philosophische Propädeutik als Pflichtfach in seinen Lehrplan einzustellen, wenn anders es den Anspruch auf Titel und Rang eines Gymnasiums erheben will. Man mag doch endlich aufhören, Lieblingswünsche, wie Kunstunterricht, Biologie, Philosophie, Hygiene, Gesetzes-, Verfassungs- und Volkskunde u. s. w., der Gesamtheit aufdrängen zu wollen, sich vielmehr freuen, wenn einzelne Schulen sich noch ein Besonderes vorbehalten, je nach Bedürfnis und Neigung. Das was? bedenke; mehr bedenke das wie? Darum habe ich mir die Frage so gestellt: Wenn in einer Schule Unterricht in philos. Propädeutik erteilt wird, wie ist er am besten nach meiner Erfahrung und meiner Einsicht zu erteilen? Dabei kann allerdings das „was?“ innerhalb des Faches nicht umgangen werden, da die Auswahl des Stoffes die Art der Behandlung entscheidet, ja schließlich muß ich doch auch von der Existenzfrage meinen Ausgangspunkt nehmen.

Denn auch Freunde der Philosophie unter uns beschränken sich auf die Forderung, allen Unterricht in den oberen Klassen „philosophisch" zu erteilen und sehen einen Vorzug des Gymnasiums darin, daß es die philosophische Behandlung seines Lehrstoffs zuläßt. Sie fassen dabei „philosophisch" im weitesten Sinn: cum minime videmur, tum maxime philosophamur — und wünschen im Grunde weiter nichts, als eine tiefere Behandlung des Lehrstoffs nach seinem inneren Zusammenhang und nach „allem was uns dazu verhilft den Sinn des Lebens und vornehmlich unser eigenes Wesen denkend zu erfassen", dies ganz besonders mit ethischer Wirkung. Gewiß haben sie recht, wenn sie davor warnen, Stoff auf Stoff zu häufen ohne das geistige Band, und wenn sie es zur Hauptaufgabe der humanistischen Bildung machen, den Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen und sittlich erziehend auf die Schüler zu wirken. An solchen philosophischen Elementen ist ja gerade der Lehrstoff des Gymnasiums reich genug. Indessen die Philosophie als Wissenschaft redet doch ihre eigne Sprache, und wer seine Schüler befähigen will, ein philosophisches Werk zu lesen und zu verstehen, oder auch nur auf die philosophischen Kollegien der Universität vorbereiten möchte, kann sich mit solchem „Philosophieren" nicht begnügen.

Vielleicht aber genügt es, diese „Philosophie im engeren Sinne" auf dem Gymnasium wenigstens zum Teil an den altsprachlichen Unterricht anzulehnen, und das ist es, was uns die 19. These empfiehlt, wenn sie die Philosophie in enge Verbindung mit der Lektüre des Platon, Cicero und Horaz setzt. Ich bitte dann gleich den Horaz auszunehmen; denn es heißt doch von den Aufgaben der Philosophie zu bescheiden denken, wenn man glaubt, aus seinen Dichtungen einen Gewinn für sie davontragen zu können. Die bunte Welt des römischen Lebens, die etwas oberflächliche aber doch im ganzen gesunde Lebensanschauung des Dichters, die Liebenswürdigkeit seiner Umgangsformen und die Feinheiten seiner Kunst — das ist der nicht zu unterschätzende Gewinn aus seinen Schriften, nicht weniger aber auch nicht mehr: mit Epikur und Stoa wird der Genuß seiner Lektüre nur belastet. Anders ist es schon mit Cicero, und unser verehrter Professor Weißenfels wird nicht müde, uns den Wert dieses philosophischen Schriftstellers für die Prima zu Gemüte zu führen. Aber er hat gut daran getan, uns eine geschickte Auswahl aus seinen Schriften vorzulegen; denn jeder der mit seinen Schülern auch nur ein Buch aus Ciceros philosophischen Schriften im Zusammenhang gelesen, etwa de officiis I, der weiß, wie oft er genötigt ist, inne zu halten, weil eben der Zusammenhang versagt. In ethischen Fragen mag diese Auswahl gute Dienste leisten; sie kann aber dem nicht genügen, der seine Schüler tiefer in philosophisches Denken einführen will. So bleibt Platon übrig; der taucht ja tief in die Metaphysik hinein und bietet so manches für die Erkenntnislehre. Ich gehöre auch zu denjenigen Lehrern, die ihre Schüler reichlich mit Platon erfüllen und sich nicht bloß mit einer Auswahl von Kapiteln begnügen, sondern Phaidon, Gorgias, sogar das Symposion habe ich mit ihnen ohne Abstrich gelesen. Ich lese aber Platon um seiner dichterischen Vorzüge willen, insbesondere weil er uns die Persönlichkeit des Sokrates im Kreise seiner Jünger in das hellste Licht rückt, und weil seine großartige Weltanschauung und tiefe Lebensauffassung auf Jünglinge ihre Wirkung nicht verfehlen kann. Ich gebe auch zu, daß die Platonlektüre in eine „Denkerwerkstatt" einführt, „wo die logischen Prozesse ins Bewußtsein treten, der philosophische Beweis geschmiedet wird", und doch trage ich Bedenken, den Satz Natorps aus seinem Buche „Platos Ideenlehre": „Die Einführung in Plato ist Erziehung zur Philosophie", für Anfänger gelten zu lassen; und er selbst wird am ersten bei seiner Auffassung der platonischen Ideenlehre davor warnen müssen. Um es kurz zu sagen: für den naiven Leser erscheint die platonische Dialektik nicht überall einwandfrei.

in ihrer Umständlichkeit oft recht unbeholfen. Darum hat Mendelssohn den Phaidon seinem Zeitalter mundgerecht gemacht, und Gustav Schneider hat dasselbe für die Schule getan, sodaß manche Lehrer seine Paraphrase dem Original vorziehen. Jedenfalls geht ein tieferes Platonstudium über die Fassungskraft von Primanern und darum auch über die Grenzen einer philosophischen Propädeutik hinaus.

Diese kann aber auch nicht ein Ueberblick über die Entwickelung der griechisch-römischen Philosophie ersetzen, wie ich überhaupt Geschichte der Philosophie im Zusammenhang von der gymnasialen Bildung ausgeschlossen haben möchte. Im deutschen Unterricht sind wir glücklich über eine zusammenhängende Literaturgeschichte hinaus, im Religionsunterrichte über eine von Namen, Zahlen und Thesen strotzende Kirchen- und Dogmengeschichte; wir sollten es aufgegeben haben, der Lektüre lange Einleitungen geschichtlichen Inhalts vorauszuschicken, auch Platon mit einer Uebersicht über die vorplatonische Philosophie zu beginnen und womöglich mit einer solchen über die nachplatonische Philosophie zu schließen. Wenn wir in den bekannten Phaidonkapiteln die Physiker, die Platon selbst als seine Vorläufer bezeichnet, nicht übergehen, so ist das zur Erklärung des Schriftstellers selbstverständlich, und die Gelegenheit, die die Platonlektüre zur Besprechung der Sophisten — natürlich nicht ganz im platonischen Sinne — bietet, darf nicht versäumt werden. Aber im übrigen: Thales — Wasser, Anaximander — ἄπειρον, Anaximenes — Luft, Herakleitos — πάντα ῥεῖ, Anaxagoras — νοῦς u. s. w., was kommt dabei heraus? höchstens eine Verwechslung von Anaximander, Anaximenes und Anaxagoras; denn im Grunde sind das alles nur Namen und unklare Begriffe. Ja zuweilen habe ich die Lehrer selbst im Verdacht, daß ihre Kenntnis nicht sehr weit über das hinausgeht, was sie den Schülern mitteilen; denn sonst würden sie wohl mit manchem vorsichtiger und sparsamer sein; was wird allein mit dem νοῦς des Anaxagoras gesündigt oder gar mit den Atomen des Demokritos! Sind doch selbst die Kundigen, wenn sie sich nicht mit dürren Bruchstücken begnügen mögen, versucht, sie durch eigene Einfälle zu binden und zu gestalten. Beachtenswerter erscheint ein Vorschlag, der erst kürzlich gemacht worden ist: die Lehre der Stoa zum Mittelpunkt der philosophischen Propädeutik in den Gymnasien zu machen. Wenn wir es dabei nur nicht mit einer fünfhundertjährigen Entwicklung und Umformung zu tun hätten! Wer vermag Zeno, Kleanthes, Chrysippos und Poseidonios und wiederum die römische Stoa unter einen Hut zu bringen? Allerdings hat dies neuerdings Paul Barth in seinem Buche „Die Stoa" auch für die weiteren Kreise der Gebildeten versucht; indessen auch in ihm treten die Unterschiede mehr hervor als die gemeinsamen Züge. Und da uns die vorchristliche Stoa nur in Bruchstücken überliefert ist, deren Deutung nicht allenthalben feststeht, bleiben für die Schule nur Seneca und Epiktet, allenfalls Marc Aurel übrig; in der Tat würde ich Seneca unter diejenigen Schriftsteller rechnen, deren Lektüre in Prima zu bevorzugen ist, weil er unserem modernen Empfinden am nächsten steht. Aber freilich bis zum modernen Philosophieren ist auch von ihm noch ein weiter Weg. Will man also einmal philosophische Propädeutik d. h. Einführung in die Philosophie unserer Zeit als Lehrfach des Gymnasiums anerkennen — ich überlasse das der Entscheidung jedes einzelnen — so genügt die antike Philosophie dafür nicht. Ja wer mit dem geschärften Auge der modernen Wissenschaft an sie herantritt, der entdeckt wohl in ihr manchen unentwickelt gebliebenen Keim einer richtigen Auffassung; aber für den Anfänger ist das ein lästiger Umweg, da er auch schon durch den übrigen Unterricht gelernt hat, in diesen Dingen von unserem Standpunkt aus zu denken. Es gilt in der Propädeutik mehr das sachliche als das historische Interesse an den philosophischen Problemen zu wecken.

Gewiß, das Gymnasium ist die Schule der vorzugsweise historischen Bildung; aber ich möchte doch davor warnen, dieses Prinzip übermäßig anzuspannen und in allen Stücken zuerst die Alten zu befragen, wo wir von den Neueren unmittelbar lernen können. Vor allem aber halte ich es für verkehrt, die Einführung in eine Wissenschaft mit ihrer Geschichte zu beginnen. Denn wenn ich auch zugebe, daß das Verhältnis der Philosophie zu ihrer Geschichte nicht ganz das gleiche ist wie bei den Erfahrungswissenschaften — da in ihr die Persönlichkeit des Denkers von seinem System nicht zu scheiden ist —, so ist es doch nur ein Rest aus einer nun überwundenen Periode, wenn die Geschichte der Philosophie für die Wissenschaft der Philosophie selbst gesetzt wird. Darum scheint es mir kein glücklicher Gedanke, den Primanern in den zwei wöchentlichen Stunden, die mit Fug und Recht dem Religionsunterricht bestimmt sind, eine geschichtliche Uebersicht über die Gesamtphilosophie à la Schwegler zu bieten. Ich fürchte, das Ergebnis wird das Urteil sein, daß die Geschichte der Philosophie eine Geschichte der menschlichen Irrtümer sei, wie das der jugendliche Goethe an sich selbst erfahren zu haben meinte. Ganz abgesehen davon, daß sich unter den Gymnasiallehrern kaum einer finden wird, der über eine quellenmäßige Kenntnis des gewaltigen Stoffes im ganzen verfügt. Da mag man sich lieber auf einen einzigen der neueren Philosophen beschränken, wie denn kürzlich ein Lesebuch aus Kant für Prima empfohlen worden ist; ich könnte mir wohl die geschickte Behandlung einer solchen Auswahl als Teilersatz für die Propädeutik gefallen lassen; immer noch eher als einen einseitigen Dogmatismus, wie er im Gegensatz zu der historischen Behandlung, welche die Mehrzahl vorzieht, kürzlich vorgeschlagen wurde. Ich bin weit entfernt, den Lehrern der philosophischen Propädeutik eine eigene Ueberzeugung verbieten oder empfehlen zu wollen, sie den Schülern ängstlich zu verschweigen; dadurch würde der Unterricht nicht bloß reizlos, sondern charakterlos werden. Ich gebe auch zu, daß den Schülern ein fertiges, in sich geschlossenes System weit mehr imponiert, als eine Reihe von Lösungen desselben Problems. Aber es widerspricht doch im Grunde dem Begriffe der Propädeutik, nicht heranzuführen, sondern hineinzuführen und die Schüler auf einen einzigen Meister zu verpflichten. Professor Geyer schlug in der ministeriellen Monatsschrift vor, die Psychologie nach Professor Rehmke's Seelenlehre in gemeinverständlicher Darstellung zu lehren. Ich will nicht davon reden, welch hartes Urteil in der nächsten Nummer über Rehmke's Deduktionen von anderer Seite gefällt wurde. Aber welche Voraussetzungen macht allein die Form der Darstellung, die Geyer seiner Probe gegeben hat, an das Verständnis der Schüler! Alle Achtung vor den Dortmunder Primanern, wenn sie vor einem Satze nicht zurückschrecken, wie dem: „Das Gesetz von der Erhaltung der Energie gilt für das Verhältnis zwischen Seele und Leib mit der Einschränkung, daß die Seele nicht auch quantitative Energieveränderung auf das Gehirn wirkt, wie Körperliches auf Körperliches, sondern nur qualitative Energieveränderung d. h. Wechsel von potentieller zu aktueller Energie und umgekehrt." Da gilt es doch zunächst, die Schüler in die Geheimnisse dieser Terminologie einzuweihen, und man wird schon zufrieden sein, wenn sie durch den Unterricht mit den wichtigsten Begriffen und Aufgaben des philosophischen Denkens einigermaßen vertraut werden. Denn darin sehe ich die Aufgabe des propädeutischen Unterrichts, nicht die Geschichte der philosophischen Wissenschaft im ganzen oder in einzelnen Teilen zu lehren, auch nicht eines oder mehrere ihrer Fächer systematisch zu behandeln, sondern die Schüler für philosophisches Denken und für das Verständnis moderner philosophischer Werke vorzubereiten, eben durch die Kenntnis der wichtigsten Begriffe und Probleme der modernen Philosophie, wobei darauf Bedacht zu nehmen

ist, das zu verwenden, was die Schüler im übrigen Unterricht an philosophischen Elementen bereits in sich aufgenommen haben. Innerhalb der einzelnen Begriffe und Probleme ist die historische Behandlung natürlich nicht ausgeschlossen, ja vielfach zu bevorzugen, und es bleibt für ein Gymnasium selbstverständlich, daß aus der altsprachlichen Lektüre auch für diese Aufgabe möglichst großer Gewinn zu schöpfen ist.

Die Auswahl des Stoffes kann ja für den gegebenen Zweck verschieden sein, und ich möchte ausdrücklich davor warnen, sich durch ein bestimmtes Lehrbuch zu binden; noch mannigfacher oder besser individueller ist die Art der Behandlung insbesondere in der Wahl der Beispiele. Gerade darin kann und muß die Eigenart der Schulgattung zur Geltung kommen. So ist es wohl verständlich, daß Schulte-Tigges für die Realanstalten die philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage aufbaut; in der Hauptsache erscheint sie bei ihm als Methodenlehre, sein idealistischer Schluß nur als ein beruhigendes Anhängsel. Auch die Höfler'sche Psychologie scheint mir in ihren Abschnitten über die Sinnesempfindungen und Raumvorstellungen das Bedürfnis und Verständnis von Gymnasiasten zu überschreiten, und ein Schüler von Wundt wird Experiment und mathematische Demonstration beiseite lassen müssen, wenn er Primaner in die Psychologie einführen will: der Meister hat dies ja in seinen Grundzügen selbst getan. Aber das einzelne muß dem pädagogischen Takte des Lehrers überlassen bleiben; ich selbst habe mir für meinen Unterricht einen Gesamtplan entworfen, auch die einzelnen Abschnitte skizziert, hüte mich aber wohl, mich in der Ausführung an ein festgelegtes Konzept zu binden, da Jahrgang, Klassenlektüre und auch eigene jeweilige Studien es mir immer wieder verderben würden. Noch weniger denke ich daran, anderen über Gang und Ausführung irgend welche Vorschriften machen zu wollen, im Widerspruch zu der Freiheit, die ich gerade diesem Fache gewahrt haben möchte. Aber schuldig bin ich Ihnen doch einen kurzen Bericht über den Gang meines Unterrichts, damit Sie darüber urteilen können, ob überhaupt an meinem Vorschlag etwas Greifbares und Ausführbares ist. Ich werde Ihre Geduld nur noch kurze Zeit in Anspruch nehmen.

Die erste Besprechung — ich setze voraus, daß der Gymnasialunterricht auch auf diesem Gebiete einseitige Vorträge vermeidet — geht von den Worten *φιλόσοφος*, *φιλοσοφεῖν* und *φιλοσοφία* und dem Wandel ihrer Bedeutungen aus, streift auch die Unterscheidung von *γράμματα* und *μαθήματα*, geht dann zu der von Geistes- und Naturwissenschaften über und stellt das Verhältnis der Philosophie zu den Einzelwissenschaften fest. Aufgabe und Einteilung der Philosophie werden dem Bedürfnis der Schule angemessen besprochen. Die Methodenlehre, die den zweiten Abschnitt bildet, beschränkt sich auf die wichtige Gegenüberstellung der Deduktion und Induktion, wozu aus allen Unterrichtsfächern Beispiele in Fülle zur Verfügung stehen. Darum ist es möglich, diese schon am Anfang vor dem collegium logicum und der Erkenntnislehre zu behandeln, wie überhaupt ein streng systematischer Lehrgang aus didaktischen Gründen nicht beliebt wird. Als Lehrer des Deutschen benutze ich besonders gern den Vergleich von Lessings und Herders Behandlungsweise, um den Unterschied der beiden Methoden den Schülern klar zu machen. Sie führen in einem dritten Abschnitt auf den Gegensatz von Rationalismus und Sensualismus, also in die erkenntnistheoretischen Richtungen hinein: Empirismus und Apriorismus, Kriticismus und Skepticismus werden so behandelt, daß neben Platon und Kant noch einige hervorragende Philosophen bekannt werden; auch die Schulen der Scholastik werden nicht übergangen. Im engsten Zusammenhang stehen damit die metaphysischen Richtungen: Idealismus und Realismus, die ein viertes Kapitel bilden. Sie werden bemerken, daß ich mich

möglichst auf die Gegenüberstellung zweier Hauptgegensätze beschränke; die Dreiteilung, die neben ihnen eine dritte vermittelnde Richtung als gleichwertig gelten läßt, scheint mir für die Schule nicht einfach genug. Den bisher behandelten Stoff faßt man wohl als Einleitung in die Philosophie zusammen. Dem Lehrer selbst stehen da ja treffliche Bücher als Hilfsmittel zu Gebote; das von Wundt ist mir erst in der zweiten Auflage bekannt geworden; ich habe aber gefunden, daß es meinen eigenen Absichten am besten entspricht. Leib und Seele bilden das Thema der nächsten Besprechung, und das führt uns in die metaphysische Psychologie. Davon vor Primanern zu handeln, würde vermessen sein, wenn eine Lösung dieser schwierigsten Frage in einer bestimmten Richtung erstrebt würde. Davon kann natürlich keine Rede sein. Aber Religionsunterricht, Platon- oder Cicerolektüre und eigenes Nachdenken legen dem Primaner diese Frage nahe genug, und insbesondere soll ihm gezeigt werden, daß die monistische Lösung des Materialismus die Frage im Grunde doch offen läßt. Man könnte im Zweifel sein, ob der Lösungsversuch durch den sogenannten psycho-physischen Parallelismus bereits diesem Alter vorgetragen werden kann: ich habe es getan, aber vielleicht nur deswegen dafür wenig Verständnis gefunden, weil ich selbst trotz heißen Bemühens ihm nicht rechtes Vertrauen entgegenbringen kann. Der gegenwärtige Stand der Frage macht es aber wünschenswert, daß die Schüler auf diesen von so gewichtigen Autoritäten vertretenen Lösungsversuch vorbereitet werden. Selbstverständlich kann es sich auch in diesem Punkte, wie in allem Bisherigen nur um eine Orientierung handeln; darum darf auch das metaphysische Problem der empirischen Psychologie, zu der nunmehr übergegangen wird, vorausgeschickt werden. Die Bildung der Vorstellungen und Begriffe umfaßt das nächste Thema: die physiologische Grundlage kann nicht übergangen werden, aber die psychischen Vorgänge sind die Hauptsache; Association und Apperception im Wundt'schen Sinne werden ausführlich besprochen. Dabei gilt es zu zeigen, daß die sogenannten Seelenkräfte, Gedächtnis, Einbildungskraft und Verstand aus den gleichen Gesetzen des seelischen Lebens entspringen und nur aus äußeren praktischen Gründen voneinander getrennt werden; das Ziel ist der Nachweis, daß die Gesetze und Formen des Denkens in dem Organismus der menschlichen Seele wurzeln. Unter diesem Gesichtspunkt erhält auch die Logik, die als starre, tote Disziplin durch die Schülerszene des Faust auch bei den Schülern verrufen ist, neues Leben: an die Stelle der Lehre von den Begriffen, den Urteilen und den Schlüssen tritt die Aufklärung über das Begreifen, das Urteilen und das Schließen. Darum ist hier auch der Punkt, wo die Grundzüge der formalen Logik einzusetzen sind, der Logik, die nunmehr in engste Verbindung mit der Erkenntnislehre gesetzt ist. Dabei überrascht es die Schüler, daß dieselben Operationen, die der Einbildungskraft geeignet wurden, das Abstrahieren und Determinieren, sich nunmehr als wesentliche Hilfsmittel für die Begriffsbildung herausstellen. Ein collegium logicum ist auch jetzt noch für die höhere Bildung wünschenswert: es ist nicht schwer den Schülern zu zeigen, daß wir dadurch zwar nicht das Denken lernen, wohl aber die Kontrole unseres Denkens, d. h. die Denkfehler finden; natürlich muß durch eine sorgsame Wahl guter Beispiele verhütet werden, daß die Uebung durch Trivialitäten lächerlich wird. Die Unterscheidung von Konträr und Kontradiktorisch, von Universal und Partikular gehört zum eisernen Bestand der Propädeutik, und es ist heilsam, die Regeln der Definition und Division auch im Zusammenhang der Begriffslehre zu behandeln. Durch gute Beispiele, wie sie Ueberweg in hinreichender Zahl bietet, kann die Syllogistik den Schülern recht schmackhaft gemacht werden; ja ich trage kein Bedenken, die scholastischen Namen der Schlußformen ausführlicher in der Weise zu behandeln, daß ich ihnen zeige, wie nicht bloß die Vokale, sondern auch die Konsonanten in diesen wunderlichen Worten bedeutungsvoll sind; es gibt kaum ein besseres Mittel, einen Ein-

blick in die sorgfältige Kleinarbeit der Scholastik zu verschaffen. Noch eindringlicher aber werden wir unsern Schülern die Notwendigkeit der Logik durch eine Probesammlung von Fehl- und Trugschlüssen machen und es dabei auch an Beispielen aus dem alltäglichen Leben nicht fehlen lassen. Der Analogieschluß endlich führt auf die Induktion zurück; das Verständnis der beiden entgegengesetzten und sich ergänzenden Methoden wird durch die Kenntnis der logischen Regeln nunmehr vertieft (Analysis und Synthesis) und durch die Aufnahme der Hypothese erweitert.

Nach dem collegium logicum kehren wir zur Psychologie zurück: kurz nur pflege ich das Gefühlsleben zu behandeln und mich in der Hauptsache auf die Lehre von den Affekten zu beschränken; am liebsten möchte ich dagegen das altmodisch gewordene Kapitel von den Temperamenten wieder beleben, das zu den mannigfaltigsten Beobachtungen des Seelenlebens Veranlassung gibt und auch durch treffliche Beispiele aus dem Leben und der Literatur illustriert werden kann; auch die Heilkunde der Alten kommt dabei in ihren wichtigsten Grundsätzen zur Geltung. Mehr Wert aber lege ich auf die Besprechung des Willenslebens, die zu dem Probleme der Willensfreiheit führt: auch hier kann eine reinliche Lösung nicht erstrebt werden, wohl aber die richtige Fragestellung, und darauf wird es ja im ganzen ankommen, die Schüler vor leichtfertigem Urteil zu bewahren und zu vorsichtiger Feststellung der an einem Worte haftenden Werte anzuleiten. Eine Aussprache über die ethischen Richtungen am Schluß führt zu den Themen der Einleitung zurück, und der klassische Vergleich des Idealisten und Realisten in Schillers Abhandlung „über naive und sentimentalische Dichtung" kann auch hier, wie an andern Stellen, die Propädeutik mit dem deutschen Unterricht verbinden. Ich gebe übrigens gerne zu, daß das Studium von Schillers philosophischen Schriften sich zum propädeutischen Unterricht eignet, wenn der Lehrer selbst sich die Deduktionen des Denkers unter den Dichtern anzueignen vermag. Dem deutschen Unterricht überlasse ich aber die den Schülern verständlichen Probleme der Aesthetik, da ich sie glaube auf die Dichtkunst beschränken zu sollen, hindere aber niemanden, sie in weiteren Grenzen der Propädeutik zuzuweisen, wie das z. B. Professor Ernst Hermann in seinen Programmen von Baden-Baden getan hat. Auch das wichtige Kapitel über die Sprache erspare ich mir in der Propädeutik, da Herder, dem nach Goethe der zweite Platz im deutschen Unterricht der Oberprima gebührt, dazu hinreichende Gelegenheit bietet, abgesehen davon, daß der Gymnasialunterricht allenthalben von diesem Stoffe durchtränkt ist.

Bei weiser Beschränkung im einzelnen genügt eine wöchentliche Stunde in Oberprima, mein Programm zu erledigen; denn es soll nur anregen und den Appetit reizen. Dann ist nicht zu befürchten, daß die Schüler, die diesen Unterricht genossen haben, sich einbilden, auf die philosophischen Kollegien der Universität verzichten zu können. Ich möchte sie lieber dahin bringen, daß sie diese nicht nur belegen, sondern fleißig besuchen. Dazu mag ihnen, wie im übrigen Unterricht, auch in der Propädeutik die Achtung vor der Wissenschaft überhaupt erweckt werden, und die Wahl der Beispiele soll Gelegenheit geben von allen Fakultäten etwas zu sagen, natürlich nicht im Tone des Mephistopheles. — Indessen ich will den Mund nicht zu voll nehmen: das tun ohnehin schon viele in unserer Zunft.

Die Hauptpunkte meiner Erörterung kann ich in folgendem Satz zusammenfassen: Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik hat nicht die Aufgabe, die Geschichte der philosophischen Wissenschaft im ganzen oder in einzelnen Teilen zu lehren, auch nicht eines oder mehrere ihrer Fächer systematisch zu behandeln, sondern er soll die Schüler für philosophisches Denken und für das Verständnis moderner philosophischer Werke vorbereiten durch die Kenntnis der wichtigsten Begriffe und Probleme der modernen Philosophie, wobei stets Rücksicht auf das

zu nehmen ist, was die Schüler im übrigen Unterricht an philosophischen Elementen in sich aufgenommen haben.

Der Vorsitzende dankt dem Redner für den mit viel Beifall aufgenommenen Vortrag. In der darauf folgenden Debatte hebt Professor Wotke-Wien hervor, daß im Allgemeinen die von dem Vortragenden im Unterricht behandelten Punkte diejenigen sind, die auch in den österreichischen Schulen besprochen würden; doch sei ein wesentlicher Unterschied der, daß dort die Erörterungen nicht auf 1 wöchentliche Stunde in der obersten Klasse beschränkt seien, sondern über je 2 Stunden in den beiden letzten Jahren verfügten und daß ins erste Jahr die Psychologie, ins zweite die Logik falle. Zugleich tritt Redner für Verbindung der philosophischen Belehrungen mit der antiken Philosophie ein. Besonders sei die Benützung der aristotelischen Logik zweckmäßig. Ferner bedauert er, daß der Apologie Platos von Seeliger nicht gedacht worden, aus der ungemein viel für die philosophische Propädeutik zu gewinnen sei. Schließlich verlangt W. für den Lehrer des Fachs unbedingte Freiheit in der Gestaltung seines Planes, weil jede neue Klasse eine andere Verfahrungsweise empfehlen könne. — Rektor Muff Schulpforte hält, indem er seinem persönlichen Danke Ausdruck gibt, doch vieles für sehr angreifbar. Zu scheiden sei zwischen der philosophischen Propädeutik als besonderem Unterrichtsgegenstand und der Bedeutung aller Lehrfächer für philosophische Vorunterweisung. — Dir. Rausch-Halle meint, Geschichte der Philosophie zu lehren könne in der Tat nicht Aufgabe der Schule sein, und über Plato zur Philosophie zu führen sei ein Umweg. Er ist aber auch gegen den Betrieb der Psychologie und Logik nach österreichischem Muster, sondern vertritt die Ansicht, daß der philosophische Vorunterricht sich aus richtiger Behandlung der regelmäßigen Lehrfächer zu ergeben habe, eine Überzeugung, die auch Professor Vaihinger teile. Allerdings sei dazu fachmännische Vorbildung aller wissenschaftlichen Lehrer notwendig, an der es noch oft sehr fehle. Sie zu erwerben, wo dies noch nicht geschehen, werden nach des Redners Ansicht in hervorragendem Maß die Schriften von Wundt und seiner Jünger dienen, besonders empfiehlt er die Bücher von Külpe. — Direktor Schneider-Friedeberg äußert starke Zweifel gegen das Verfahren Seeligers. Er meint, daß bei den schwierigen Fragen, die jener behandele, es wenigstens der großen Mehrzahl der Schüler nicht möglich sein werde, sich das Gelehrte wirklich innerlich anzueignen, sondern daß das Ergebnis des Unterrichts nur äußerliches Nachsprechen sein werde. — Cauer-Düsseldorf tritt mit Entschiedenheit für die von Seeliger abgelehnte Verwendung der platonischen Dialoge zur Einführung in die Philosophie ein: denn fast alle philosophischen Grundfragen seien schon von Plato erörtert. Ein Umweg, wie Rausch meine, sei nicht nur die platonische Philosophie, sondern die ganze Gymnasialbildung überhaupt, aber ein sehr fruchtbarer: sie lehre den Schüler das Jetzt auf den verschiedensten Gebieten des Lebens und Denkens historisch begreifen, aus dem Einst, wie es sich bei den klassischen Völkern gestaltet habe, verstehen. — Uhlig teilt die Bedenken des Direktors Schneider bezüglich der Höhe und Schwierigkeit der Fragen, welche von Seeliger nur alle gerade angeschnitten werden könnten (denn zu mehr reiche doch bei einem einstündigen Unterricht während eines Jahres die Zeit unmöglich aus), aber er wolle auf die große Schwierigkeit, solche Probleme, wie die der Willensfreiheit, in kürzest bemessener Zeit und auch gegenüber Schülern von mittelmäßiger Fassungskraft zu behandeln, nicht näher eingehen. Mit Seeliger überein stimme er in zwei Punkten, darin, daß die Propädeutik nur anregen und befähigen solle, philosophische Vorlesungen auf der Hochschule zu hören und philosophische Werke mit Verständnis zu lesen, und darin, daß wo besondere Stunden für solchen Unterricht ausgesetzt seien, dem zu philosophischen Unterweisungen befähigten Lehrer volle Freiheit gegeben werden sollte in der Entwerfung und Ausführung des ihm geeignet scheinenden Unterrichtsplanes. Wenn dies auch Seeligers Ansicht sei, so sei es merkwürdig, daß er nicht bloß für seinen Plan eintrete, sondern einen anderen Weg ausgeschlossen sehen wolle, der von nicht wenigen mit Erfolg gegangen sei. Uhlig hat

32 Jahre ununterbrochen in besonderen Stunden philosophischen Unterricht Primanern und meistens sowohl Unter- wie Oberprimanern erteilt und, wenn er infolge dessen von Erfahrungen rede, so tue er das nicht bloß auf Grund der Eindrücke, die er im Unterricht von den Schülern empfangen, sondern zugleich auf Grund von Unterredungen, die er mit nicht wenigen Zöglingen kürzere oder längere Zeit nach ihrem Verlassen der Schule und mit einem Universitätslehrer gehabt, der viele Jahre junge Theologen, die das Heidelberger Gymnasium besucht hätten, bei ihrem ersten Examen in der Philosophie zu prüfen gehabt habe. Nach diesen Eindrücken und Unterredungen steht U. fest, daß neben der Behandlung einzelner Kapitel der Psychologie und Logik den Zweck der philosophischen Propädeutik ganz besonders ein Überblick über die Entwicklung der griechischen Philosophie erfülle, welchen den Schülern zu geben ja überdies unerläßlich sei für verständnisvolle Lektüre des Plato, Ciceronischer Philosophica und gar mancher Gedichte des Horaz. Die Lösung der propädeutischen Aufgabe aber werde durch solche Übersicht aus zwei Gründen sehr wesentlich gefördert. Erstens lerne der Schüler, der Kenntnis von den wichtigsten Entwicklungsstadien der antiken Philosophie gewinne, damit fast alle Hauptrichtungen des philosophischen Denkens kennen und zwar in einer Weise, die ihm ungleich verständlicher sei, als wenn man sich bemühen würde, ihn mit diesen Richtungen mittels Erscheinungen der modernen Philosophie bekannt zu machen. Zweitens verbinde sich mit einem Überblick dieser Art am besten die sprachliche und sachliche Erläuterung einer erheblichen Zahl von heute gebräuchlichen philosophischen Kunstausdrücken, welche unmittelbar oder mittelbar auf die griechischen Philosophen zurückgehen, z. B. der Worte Theorie, Spekulation, Empirismus, Metaphysik, Idee, Idealismus, potentiell, aktuell, Skeptizismus, Kategorie, Induktion, apagogisch, kurz einer Menge von Ausdrücken, über deren Bedeutung sich klar zu sein eine conditio sine qua non für das Verständnis philosophischer Erörterungen sei. Wenn in Bezug auf den letzteren Punkt sehr ergiebig speziell die Besprechung der Hauptlehren des Aristoteles sei, so ergebe sich doch manches Belehrende in dieser Beziehung auch aus der Vorführung der wichtigsten vorsokratischen Philosopheme; noch förderlicher allerdings sei diese, um einen Einblick in wesentlich verschiedene philosophische Denkrichtungen zu gewinnen. Jedenfalls dürfe der Vortragende überzeugt sein, daß dabei mehr herauskomme als „höchstens eine Verwechselung von Anaximenes, Anaximander und Anaxagoras". — Rektor Seeliger bemerkte Herrn Professor Wotke gegenüber, daß ihm die Benützung der platonischen Apologie zur Weckung philosophischen Denkens selbstverständlich erscheine, und stellt den Bedenken Direktor Schneiders seine Erfahrungen entgegen.

Da mittlerweile die für die Verhandlungen zur Verfügung stehende Zeit erschöpft war, so drückte der Vorsitzende in seiner Schlußansprache sein Bedauern darüber aus, daß er selbst an der anregenden Diskussion nicht habe teilnehmen können. Er wolle nur noch auf die bisher, so viel er sich erinnere, nicht erwähnten philosophischen Gedichte Schillers hinweisen, für deren Behandlung er die Erläuterungen von Fr. Albert Lange dringend empfehlen könne. Übrigens habe die heutige Verhandlung in kurzer Zeit eine Fülle anregender Gedanken an's Licht geführt. Die diesmalige Tagung stehe an Anregung und Ergebnissen hinter keiner der früheren zurück, sondern übertreffe seines Erachtens sogar die meisten und werde der Sache des Gymnasiums zweifellos förderlich sein. G. U.

Aus Württemberg.

I.

Der abgelaufene Sommer hat manches Bemerkenswerte auf dem Gebiete des württembergischen Gymnasialwesens gebracht, wovon auch in diesen Blättern Kenntnis gegeben werden soll. Der Wunsch eines häufigeren Erscheinens derselben, um derartige Mitteilungen zeitiger zur Kenntnisnahme der

Leser bringen zu können, macht sich auch bei diesem Anlaß wieder geltend, und da er auch von anderer Seite wiederholt geäußert worden ist, so möchte ich ihn erneuter und gründlicherer Erwägung empfohlen haben, als ihm bei der in Straßburg von mir gegebenen Anregung zuteil geworden ist.

In der Kammer der Abgeordneten kam in der Sitzung vom 6. Juni die Anfrage des Abgeordneten Liesching betr. die Zulassung zum Rechtsstudium vom Realgymnasium und zu den Prüfungen im Forstfach und im höheren Post- und Eisenbahndienst von der Oberrealschule aus zur Verhandlung und Beantwortung. Die Zulassung der Realschulabiturienten zum Forststudium wurde vom zuständigen Finanzminister von Zeyer abgelehnt und die Ablehnung teils mit der durch die neue Forstorganisation herbeigeführten Steigerung der wissenschaftlichen Anforderungen an die Forstkandidaten „namentlich bei den rechtlichen Fächern", teils mit der Uebersüllung des Forstfaches begründet. Da der letztere Grund ein zwar wohl noch lange wirkender, aber doch zeitlich beschränkter ist, die Triftigkeit des ersteren aber von mehreren Seiten angefochten wurde, so ist zu erwarten, daß das Verlangen in absehbarer Zeit mit verstärktem Nachdruck erneuert werden wird. Die Anfrage betr. die Zulassung der Realschulabiturienten zu den Prüfungen des höheren Verkehrsdienstes wurde in Abwesenheit des Verkehrsministers vom Unterrichtsminister v. Weizsäcker als durch frühere Verordnungen im Sinne der Anfrage erledigt erklärt. Das Hauptinteresse konzentrierte sich auf die Anfrage bezüglich des Rechtsstudiums, die sich nach entgegenkommender Beantwortung vom Regierungstische in einen Antrag verwandelte, der die Regierung um die betr. Zulassung ersuchte. Dieser Antrag wurde mit starker Mehrheit angenommen.

Die Anfrage wurde zuerst vom Justizminister v. Breitling für sein Ressort bejaht, dabei aber — nach bekanntem Muster — beigefügt, daß als die geeignetste Anstalt zur Vorbildung für den juristischen Beruf das Gymnasium betrachtet werde. Bemerkenswert ist die Begründung dieser von der früher eingenommenen abweichenden Haltung, zuerst mit dem Vorgang von Preußen, wobei der Erlaß des Königs von Preußen vom 26. November 1900 als „Kaiserlicher" Erlaß bezeichnet wurde, weiterhin aber insbesondere mit der geplanten Aenderung der Vorbildung zum höheren Justiz-, Verwaltungs- und Finanzdienst. Während nämlich bisher die Vorbereitung für diese drei Zweige des Staatsdienstes, das Studium der jura, der regiminalia und der cameralia, wie man in Württemberg noch sagt, getrennte Bahnen ging der Art, daß die Voraussetzung für die Zulassung zum Studium der Rechte das Reifezeugnis eines Gymnasiums war, die Zulassung zum Studium der Staats- und Finanzwissenschaften aber auch auf Grund des Reifezeugnisses eines Real-Gymnasiums erfolgte, sollen nunmehr diese drei Wege vereinigt und für alle Zweige derselbe Studiengang und eine gemeinsame erste Staatsprüfung durchgeführt werden. Man stand also vor der Wahl, entweder das Entlassungsrecht der Realgymnasien einzuschränken und es ihnen für das Studium des Verwaltungs- und Finanzfaches wieder zu entziehen, oder es auf das Studium der Rechte auszudehnen. Auch wer den ersteren Weg für den richtigeren hält, wird begreifen, daß rebus sic stantibus der letztere gewählt wurde. Auch konnte sich der Justizminister auf die Gutachten der württembergischen Justizprüfungskommission und der Tübinger Juristenfakultät stützen. Die letztere glaubte die Bedeutung des Griechischen mit der Bemerkung abgetan zu haben, daß „die griechischen Corpusjurisstellen nicht als ein Hinderungsgrund betrachtet werden dürfen" — als ob es sich darum handelte! Die erstere hat „nicht länger widersprechen zu sollen geglaubt, aber besonderen Wert gelegt auf die Empfehlung des humanistischen Gymnasiums als der nach unserer Ansicht zweifellos geeignetsten Anstalt zur Vorbildung für das Studium der Rechtswissenschaft". Welch praktischer Wert einer solchen Empfehlung zuzuschreiben ist, ergab sofort der weitere Verlauf der Debatte, da auf die Bedenken, welche der

Abg. Rembold gegen diese „Einschränkung" äußerte, der Minister den nur suasorischen Charakter dieses Gedankens stark hervorhob, worauf der Abg. Liesching für diese „platonische" Empfehlung des Gymnasiums mit ironischer Genugtuung quittierte.

Während die bejahende Beantwortung der Anfrage durch den Justizminister doch eine starke Bedenklichkeit nicht verkennen ließ, war das Eintreten des Unterrichtsministers v. Weizsäcker für die Erweiterung der Berechtigungen des Realgymnasiums ein merkbar lebhafteres und rückhaltloseres. Auch er stützte sich dabei auf ein Gutachten der „zuständigen" Behörde, „der Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen", die sich mit großer Mehrheit (nicht einstimmig) für die Zulassung der Realgymnasiasten zum Rechtsstudium ausgesprochen hatte. Wenn er, offenbar um das Gewicht dieses Gutachtens zu verstärken, beifügte, daß in diesem Kollegium in der Mehrzahl Humanisten säßen, so kann das nur in dem Sinn gemeint sein, daß man unter „Humanisten" humanistisch vorgebildete Männer versteht, nicht aber im Sinne von Vertretern des humanistischen Schulwesens, da nach dieser Seite vielmehr die realistische und realgymnasiale Seite im Kollegium das entschiedene Uebergewicht hat. Insbesondere genießt die letztere das Privilegium, durch den Rektor der für sie besonders typischen Lehranstalt in der Oberstudienbehörde vertreten zu sein. Eine vom Minister aus diesem Gutachten mitgeteilte Stelle ist besonders bemerkenswert, indem sie ausführt, daß „das Lateinische an den württembergischen Realgymnasien in einem Umfange betrieben wird, der den Betrieb des Lateins an den preußischen Gymnasien in der Gegenwart übersteigt". Ob und in welchem Sinne dieses Gutachten sich auch über den Wert des Griechischen ausgesprochen hat, was doch der entscheidende Gesichtspunkt ist, darüber schwieg der Minister. Bemerkenswert ist auch der Nachdruck, mit dem er die Ausdehnung der beantragten Berechtigung von den „württembergischen" Realgymnasien — von denen allein in der ursprünglichen Fassung die Rede war — auf die „deutschen" als „absolut notwendig" verlangte. Wenn dafür auch zunächst naheliegende reichsschulrechtliche Gründe geltend gemacht wurden, so ist es doch bezeichnend, wie nun der vorher so stark betonte Unterschied des württembergischen und des preußischen Realgymnasiums als nebensächlich sich verflüchtigte.

In der Debatte traten die Sprecher der Parteien, die für sich allein schon die Mehrheit bilden, der Volkspartei und des Zentrums, die zwei Rechtsanwälte Liesching und Rembold und der Realschuldirektor Hartranft für den Antrag ein. Doch ist bemerkenswert, daß er auch von einem Domkapitular und einem Gymnasialprofessor, dem Theologen Hieber von der deutschen Partei, unterzeichnet worden war. Hingegen sprachen der Jurist v. Geß, Reichsgerichtsrat a. D., von der deutschen Partei, und der Prälat v. Wittich, protestantischer Theologe, von der „freien Vereinigung", gegen den Antrag. Wenn dabei v. Geß bemerkte: „Auch die Herren Minister bezeichnen ja das Gymnasium als die geeignetste Vorbildung; dann sollte man diesen geeignetsten Weg auch einschlagen", und weiterhin: „Es scheint sich mir bei den Bemühungen der Realgymnasien mehr um die Interessen der Schulen als um diejenigen der Juristen zu handeln; allerdings kommt auch die Bequemlichkeit der Eltern ins Spiel", und im Einklang damit D. Wittich: „Die jungen Leute und ihre Eltern werden eben den leichteren Weg, den durch die Realschulen wählen", so wurden diese überaus zutreffenden und dem gesunden Menschenverstand auch einmal wieder zum Rechte verhelfenden Gedanken, von denen namentlich der letztere schon durch die bisherigen Erfahrungen bestätigt wird, weder aus der Mitte des Hauses noch vom Regierungstisch einer Beachtung gewürdigt. Dagegen fand die von dem Realschuldirektor Hartranft gegebene Anregung, daß „das Latein als fakultatives Fach auch von der Realschule gelehrt werden könne" — wie das bezüglich des Griechischen an den Realgymnasien und Realprogymnasien längst der Fall ist —

„und zwar ohne daß eine Ueberbürdung eintreten müsse", nicht bloß seitens des Universitätskanzlers v. Schönberg beifällige Aufnahme (der „für besonders begabte und energische Realschüler immerhin eine Nachprüfung im Lateinischen zulassen könnte" — nämlich für das Rechtsstudium —, und für das Forstfach ein solches Nacheramen als „geringeren Bedenken unterliegend" betrachtet), sondern auch der Unterrichtsminister zeigte ein gewisses Entgegenkommen, indem er mitteilte, daß „die Frage, ob nicht etwa im Wege von Ergänzungsprüfungen gewisse weitere Rechte an die Realschulabiturienten verliehen werden könnten, sich derzeit im Stadium der Vorverhandlungen befinde". Man muß also trotz der Erweiterung der Berechtigungen auch noch mit einer Ausdehnung des Systems der Ergänzungsprüfungen rechnen, das in den Kreisen der Lehrerschaft aus guten Gründen als unsolid und bedenklich betrachtet wird.

Unter diesen Umständen ist leicht erklärlich, daß bei diesen Versammlungen von keiner Seite die Forderung erhoben wurde, als Gegengewicht gegen diese Ausdehnung der Berechtigungen müsse den Gymnasien eine innere Stärkung im Sinne einer kräftigeren Betonung der ihm eigentümlichen Bildungselemente und eine entsprechende Modifikation des Lehrplans gewährt werden. Es ist zuzugeben, daß das Bedürfnis hierzu nicht in dem Grade vorliegt, wie in Preußen, da man in Württemberg glücklicherweise den von Preußen 1891 gemachten Fehler nicht nachgemacht hat. Vorhanden aber ist das Bedürfnis darum doch, und so war es als eine dankenswerte, wenn auch verspätete Ergänzung der Verhandlungen vom 6. Juni zu begrüßen, als in der Sitzung vom 17. Juni der Prälat v. Demmler — Mitglied des Gymnasialvereins — die Debatte im Sinne eines Eintretens für das rein gymnasiale Bildungsprinzip mit einem Nachdruck und einer Wärme wieder aufnahm, wie sie in diesem Saale kaum je erhört war und wie sie nur möglich ist, wo man zugleich aus der Fülle des Herzens und der Fülle der Erfahrung heraus redet. Er betonte ganz mit Recht, daß auch in Württ. infolge der zunehmenden Zersplitterung die klass. Bildung, die Freude an ihr und die Tiefe und Selbständigkeit des Sicheinlebens zurückgegangen sei. Wenn er die Forderung einer Rückkehr zu größerer Konzentration dann weiterhin auf die Seminarien beschränkte, die er zu Musteranstalten klassischer Bildung gestaltet wissen wollte, so tat er es wohl nur deshalb, weil er hier am ehesten noch etwas erreichen zu können hoffte. Daß seine Rede aus dem Kreise der Abgeordneten keine Erwiderung fand, ist gewiß nicht bloß daraus zu erklären, daß sie erst nach der Entscheidung gehalten und daß niemand auf eine wirksame Entgegnung vorbereitet war, sondern auch aus dem großen Eindruck, den sie machen mußte. Der Minister selber freilich — und das ist ein weiteres Verdienst dieses Auftretens — konnte sich einer Entgegnung nicht entziehen. Diese Entgegnung enthält manche beachtenswerte Momente. Zwar trat der Minister der Bemängelung der Leistungen des Gymnasiums, wie sie sich auf Grund des Lehrplans von 1891 entwickelt haben, entgegen; ebenso dem Gedanken einer Zurückschraubung des mathematischen Unterrichts; endlich mit sehr beachtenswerten Gründen dem Plane einer Sonderentwicklung der Seminare. Aber er sagte nicht bloß zu, die gegebenen Anregungen, die er als „interessant" bezeichnete, zu prüfen, sondern erklärte auch mit aller wünschenswerten Bestimmtheit: „Wir können nicht mehr Fächer auf dem Gymnasium brauchen"; er teilte mit, daß er Gesuche von Vereinen — „um was petitionieren nicht heutzutage Vereine!" — um Einführung der Biologie, um Erweiterung des geographischen Unterrichts abgeschlagen habe; ferner daß er „zur Zeit" kein Freund der Einführung des Reformgymnasiums in Württemberg sei; und er schloß mit den erquicklichen Worten: „Auch ich bin der Ansicht, daß unser humanistisches Gymnasium sich in seiner Individualität weiter entwickeln soll. Ich glaube, daß die Schulbewegung der letzten Zeit den Vorzug haben wird, daß die verschiedenen Typen strenger geschieden werden können, daß wir das Gymnasium in seiner Besonderheit weiter

entwickeln können. Dafür zu sorgen, wird sich die Unterrichtsverwaltung nachdrücklich angelegen sein lassen." Wenn diesen Worten die Taten entsprechen, wenn dieses „Können" zu einem Werden sich gestaltet, dann kann sich der Freund des Gymnasiums leicht trösten über die sonstigen wenig erfreulichen Eindrücke, welche diese Verhandlungen und Entscheidungen bei dem Menschen und dem deutschen Staatsbürger hinterlassen müssen: über den Mangel einer klaren und großzügigen Politik und die immer weitergetriebene Haarspalterei im Berechtigungswesen, über die sichere Aussicht auf Fortsetzung des Kampfes seitens der Realschule, über die in Erwägung gezogene Ausdehnung des Unwesens der Ergänzungsprüfungen, über die zunehmende Ungleichmäßigkeit der Ordnung dieser Dinge im gemeinsamen deutschen Vaterlande und die daraus entspringende Verwirrung. Denn von all diesen Uebelständen wird das innere Wesen des Gymnasiums nicht unmittelbar berührt.

Ulm. K. Hirzel.

---

† Theodor Mommsen.

Alle namhaften Tages- oder Monatsblätter Deutschlands und der übrigen Länder, soweit sie an Ereignissen der wissenschaftlichen Welt teilnehmen, haben sich beeilt, ihre Kränze auf dem Grabe des großen Gelehrten niederzulegen und ihren Lesern von der Bedeutung dieses Lebens einen Begriff zu geben. Die beste Lösung dieser Aufgabe, soweit sie in kurzer Stunde möglich ist, meinen wir in einem längeren Artikel der „Neuen Züricher Zeitung" (vom 4.—6. November) von Professor Blümner gefunden zu haben, der seitdem in einem Separatabdruck erschienen ist und auf den wir unsere Leser aufmerksam zu machen für Pflicht halten. Es war aber eine ganze wissenschaftliche Welt, die sich in diesem mächtigen Haupt und genialen Geist vereinigt hatte, und ein künftiger Biograph, der sich hoffentlich bald an die Arbeit begibt, wird die schwere aber lohnende Aufgabe haben, indem er schildert, was dieser Mann bis gegen das Ende seines 86. Lebensjahres getan hat, ein großes Stück der Geschichte der Wissenschaft im 19. Jahrhundert darzulegen: es wird schon ein großes Verdienst sein, wenn er ohne das Beiwerk, das sonst Biographien bedeutender Männer Reiz und Wert gibt, nur einfach den Ertrag dieses Forscherlebens und die Art, wie dieser Ertrag gewonnen ward, dem Folgegeschlecht voll zum Bewußtsein bringt. Es ist ein König der Wissenschaft, der hier während fast dreier Menschenalter gebaut hat, und es wird mehr als bloß Kärrnerarbeit nötig sein, um weiterhin klar und fruchtbar zu machen, was durch diesen Bau geleistet worden ist. Wir haben hier nur ein Wort über die Bedeutung zu sagen, die Mommsen auch für unsere Gymnasialwelt gehabt hat und haben wird.

Der Verstorbene ist wiederholt und unmittelbar für die Sache des humanistischen Gymnasiums eingestanden, wie 1888 bei Gelegenheit der Heidelberger Erklärung: noch im Jahre 1900 als Mitglied der Junikonferenz ist er mit allem Nachdruck für das Griechische und gegen die ungenügende Art der Behandlung des Lateinischen auf dem Realgymnasium und mithin überhaupt gegen die Aufnahme dieser Sprache in den Lehrplan des Realgymnasiums aufgetreten. Wer dieser Konferenz beigewohnt hat, wird das Bild des Überachtzigjährigen nicht vergessen, wie er in steter Bewegung, ohne sich zu setzen, in die Nähe der Redner

trat, um ihren Worten folgen zu können, dann selbst mit klarer und scharfer Rede unermüdet bis zu Ende der sehr anstrengenden Tagung in die Verhandlung eingriff und, indem er das Schlußwort sprach, der ganzen Aktion durch seine mächtige Persönlichkeit die Weihe gab. Er selbst äußerte wohl mit der strengen Selbstbescheidung, wie sie dem Mann der Wissenschaft geziemt, und zur Beschämung des Dilettantismus, der in Schulfragen sein Wesen treibt, daß er, wo es sich um Aufgaben des Unterrichtsbetriebes handele, nicht Fachmann sei. In der Tat war er mehr als bloß Fachmann in dieser Sphäre, die er von einem hohen Standorte und aus tiefer Kenntnis der Menschengeschichte und der Menschenseele beurteilte; und die große mittelbare Bedeutung, die er für den Gymnasialunterricht gehabt hat, dessen Rückgrat eine sprachlich-sachliche Vertiefung in das Geistesleben der beiden Hauptvölker des Altertums ist, — diese Bedeutung ist kaum zu überschätzen.

Wir erinnern uns noch, nach 50 Jahren, sehr lebhaft des Eindrucks, den der erste Band der römischen Geschichte bei seinem Erscheinen hervorrief. Was man längst gelernt und gewußt zu haben glaubte, erschien auf einmal als ein völlig Neues; eine Fülle von Licht schien von allen Seiten her sich über Personen und Sachen zu ergießen; Alles, Literatur, Staatsleben, Wirtschaftsleben, Religion, Krieg trat in einen großen und lebendigen Zusammenhang: man empfand im höchsten Maße die Befriedigung einer mit jeder Zeile die man las wachsenden Bereicherung des eigenen Geisteslebens, und wer die trübe Zeit der ersten Jahre des sechsten Jahrzehnts im vorigen Jahrhundert erlebt hat, weiß, wie sehr deutsche Männer, die sich dem Werk der Jugenderziehung zu widmen im Begriffe waren, einer solchen Bereicherung, in der zugleich eine große Ermutigung lag, damals bedurften. Es waren nicht blos die großen Vorzüge des Werkes, der lebendige Fluß und oft hinreißende Schwung der Darstellung, die Feinheit und Schärfe der Charakterzeichnung, die Fülle der farbenreichen Bilder, die hohen Gesichtspunkte und weiten Ausblicke, was uns anzog, sondern auch seine Fehler: das kühne Modernisieren, „Die Küraſſiere des Königs Antiochus," Sulla „der Don Juan der Politik", „Der veritable Hecht von der Tiberinsel"; die Liebe und der kräftige Ingrimm, studium et ira, mit denen er schilderte und einzelne ihm widerwärtige Persönlichkeiten fast wie politische Gegner des Tages verfolgte, Cicero „als Staatsmann ohne Einsicht, Ansicht und Absicht", „so durchaus Pfuscher, daß es gleichgiltig war, welchen Acker er pflügte", oder Pompejus „das Muster eines zivilisierten Unteroffiziers", und auf der anderen Seite die enthusiastische Beredsamkeit, mit der er das Lichtbild des großen Cäsar zeichnete. Es sprach überhaupt aus dem Werke die ganze Subjektivität einer mächtigen Persönlichkeit und eines Feuergeistes, dessen Überlegenheit uns gefangen nahm. Die Wirkung war so groß, daß man von da an den Blick auf diesen Außerordentlichen gerichtet hielt und nun Allem, was mit ihm zusammenhing und von ihm ausging, Aufmerksamkeit schenkte. Das Werk belebte bei Unzähligen den wissenschaftlichen Sinn und Trieb, und man lernte aus ihm, wie aus den „römischen Forschungen" und anderen seiner Schriften ein Unschätzbares, die Methode, wie geschichtliche Wahrheit gewonnen und zu geschichtlichem Leben gestaltet wird. Wenn Geschichte jetzt mehr und mehr in unserem Gymnasialunterricht nach Kräften gelehrt wird wie sie wirklich geschehen ist, der Sinn für die Wirklichkeit im Leben der Völker,

und Staaten, wie es sich gebührt, in unserer Jugend geweckt und gepflegt wird, überhaupt unser Gymnasialunterricht, namentlich der in den alten Sprachen, weit mehr als früher von geschichtlichem Geist getränkt ist und die sachlichen Momente neben den sprachlichen zu ihrem Rechte kommen, so gebührt Theodor Mommsen ein gut Teil dieses Verdienstes. Diese Kraft, denken wir, entströmt dauernd seinen Werken oder seinem Werke. Denn es ist, Leben und Schriften, aus einem Gusse, ein mächtiges Ganze, und insofern dürfen wir auch auf ihn das stolze Wort anwenden, das einst Goethe Schillern ins Grab nachgerufen hat, daß mit seinem Licht unendlich Licht sich verbinde.

Bonn. O. Jäger.

Veränderungen im Mitgliederbestand [1]) des Gymnasialvereins

vom 16. Dezember 1902 bis 12. Dezember 1903.

(vergl. Human. Gymnas. 1902, S. 242 ff.)

Aachen. Ausgetreten: Kaplan Hinkens; Oberpfarrer Metzmacher; Fabrikant Ritter; Pfarrer a. D. Stiftsvikar Schmelcher.
Kaiser-Karls-Gymnasium. Ausgetreten: Prof. Schmütgen. — Eingetreten: OL. Dr. Benrath.
Kaiser-Wilhelms-Gymnasium. Prof. Ahrens nach Neuwied versetzt.

Achern. Vorst. d. Höh. Bürgerschule Prof. Zimmermann ausgetreten.

Altona. Gymnasium Christianeum. OL. Dr. Paulcke eingetreten.

Angerburg (Ostpr.). Pastor em. Brinckmann, Dir. d. Höh. Knabensch. (v. Eibenstock).

Ansbach. Gymnasium. Prof. Dr. Schwab (von München, Wilh.-G.).

Attendorn. Gymnasium. OL. Hake ausgetreten.

Augsburg. Gymnasium bei St. Anna. Prof. Hussel als Rektor an das Progymnasium zu Neustadt a. d. Aisch versetzt.

Bamberg. Altes Gymnasium. GL. Fischer (von Windsheim). — Prof. Dr. Kennerknecht nach München (Max.-G.) versetzt. — Ausgetreten: GL. Dr. Fertig und Prof. Dr. Koerber.
Neues Gymnasium. GL. Büttner nach Germersheim versetzt; GL. Ibel nach Forchheim versetzt.

Barmen. Ausgetreten: pr. Arzt Dr. med. Cohn*; Lehrer Aug. Kirchhoff*. — Eingetreten: Pastor Arnold*; Fabrikant Dr. Heinr. Hardegen*; pr. Arzt Dr. med. Hossa*; Landtagsabgeordneter von Knapp*; Postdirektor Stör*.
Gymnasium. Ausgetreten: Sem.-Kand. Bohle*; OL. Dr. Spieß*; Sem.-Kand. Strube*. — OL. Dr. Wiesenthal* als Dir. des Progymnasiums nach Schwelm versetzt.

Bartenstein. Gymnasium. Dir. Dr. Sachse und Prof. Hasse ausgetreten.

Basel. Prof. Dr. Heman ausgetreten.

Bautzen. Gymnasium. OL. Dr. Neumann ausgetreten.

Bensberg (b. Cöln). Werner Schiffer*, Rektor der Höh. Knabensch. (v. Opladen).

Berlin. Cand. iur. Freih. von Lüdinghausen-Wolff eingetreten. — Dr. Riehl, Dir. d. Kaiser-Wilhelm-Realg. (von Demmin). — Minist.-Dir. Dr. Gutbrod, Exz., als Präsid. d. Reichsgerichts nach Leipzig versetzt. — Dr. Erich Henfelder nach Tübingen verzogen. — Major z. D. Scheibert gestorben.
Askanisches Gymnasium. Prof. Dr. Dahms, Prof. Dr. Kraetsch und Prof. Dr. Trendelenburg ausgetreten.
Bismarckgymnasium (Dt.-Wilmersdorf). OL. Dr. Bösch (v. Joach.-G.).
Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. Prof. Dr. Behncke gestorben.
Joachimsthalsches Gymnasium. Eingetreten: OL. und Adj. Dr. M. Schultz. — Versetzt: OL. Dr. Bösch an das Bismarckgymn. (Dt.-Wilmers-

1) Soweit sie zu unserer Kenntnis gelangten. Bloße Titeländerungen sind nicht verzeichnet. — Die Mitglieder des Niederrheinischen Zweigverbandes sind durch ein beigesetztes * gekennzeichnet. Hilgard.

dorf): OL. Dr. Fröhlich nach Charlottenburg (Aug.-G.); wH. O. Müller an das Prinz-Heinrich-G. (Schöneberg).
Luisengymnasium. Eingetreten: OL. Opitz. — Gestorben: Prof. Dr. Gemß. — Ausgetreten: OL. Dr. Giese; OL. Dr. Kurze; Prof. Dr. Edm. Meyer; wH. Dr. Plath; OL. Dr. Seeländer.
Prinz-Heinrich-Gymnasium. OL. Ottomar Müller (vom Joach.-G.).
Wilhelmsgymnasium. Prof. Dr. Lensch ausgetreten.

Bern. Rektor des städt. Gymnas. Dr. Georg Finsler eingetreten.

Beuthen (Oberschl.). Gymn.-OL. Bosing (von Limburg a. d. L.).

Birkenfeld. Gymnasialbibliothek ausgetreten.

Bonn. Prof. Dr. Bäumker nach Straßburg i. E. versetzt. — Prof. Dr. Kaulen ausgetreten.
Königl. Gymnasium. OL. Dr. Hester eingetreten.

Braunsberg (Ostpr.). Gymn.-OL. Dr. Reiter eingetreten.

Bremen. Gymnasium. Eingetreten: Prof. Dr. Achelis; Prof. Dr. Dünzelmann; OL. Dr. Gehlhardt. — Ausgetreten: Prof. Dr. Herzberg; OL. Dr. Knothe; OL. Dr. Ruete.

Bremerhaven. Gymnasium. OL. Dr. Keese ausgetreten.

Breslau. Geh. Justizrat Prof. Dr. Leonhard ausgetreten. — Geh. Rat Dr. Sommerbrodt gestorben.
Elisabetgymnasium. Prof. Bruno Thiel eingetreten.
Matthiasgymnasium. Prof. v. Jarochowski, OL. Dr. Klimek und Prof. Dr. Kühn ausgetreten.
König-Wilhelms-Gymnasium. Eingetreten: OL. Dr. Ernst Hoffmann und OL. Dr. Herm. Schmidt.

Bromberg. Gymnasium. Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Guttmann ausgetreten. — Dir. Dr. Eichner (von Inowrazlaw).

Buchsweiler. Geh. Reg.-Rat Gymn.-Dir. Dr. Schulz ausgetr. — Gymn.-Bibliothek eingetr.

Burg. Gymnasium. Ausgetreten: OL. Dr. Hoyer; Prof. Dr. Kampe; OL. Seeger.

Burghausen. Gymn.-Prof. Dr. Amend nach München (Ther.-G.) versetzt.

Butzbach (Oberh.). Dir. d. Realschule Prof. Karg (von Friedberg i. H.).

Cassel. Prof. Dr. Orth, Hilfsarb. im Kgl. Prov.-Schulk. (von Frankfurt a. M.).

Charlottenburg. Prof. Dr. Theodor Mommsen gestorben. — OL. a. D. Prof. Dr. Semisch ausgetreten.
Augustagymnasium. OL. Dr. Fröhlich (von Berlin, Joach.-G.).

Chemnitz. Dr. Asmus Soerensen, Prof. a. d. Gew.-Akad. in Ch. und a.o. Prof. a. d. Univers. Leipzig, eingetreten.

Clausthal. Gymn.-OL. Böhme gestorben.

Coblenz. Landger.-Präsident Wolff* (von Düsseldorf).

Colmar i. Els. Gymn.-Prof. Dr. Gfrörer gestorben. — OL. Haccius (v. Weißenburg).

Cöln. Marzellengymnasium. Dir. Dr. Wetzel ausgetr. — Dir. Prof. Dr. Wesener eingetr.

Cöslin. Gymnasium. Prof. Steinbrück ausgetreten. — Prof. Dr. von Boltenstern als Gymn.-Dir. nach Treptow a. R. versetzt.

Crefeld. Pastor em. Fay* gestorben.
Gymnasium. Ausgetreten: Dir. Dr. Wollseiffen; Prof. Dr. Lingenberg; OL. Dr. Oré; Prof. Dr. Schunck.

Danzig. Städtisches Gymnasium. Ausgetreten: OL. Gerlach und OL. Dr. Ostermayer. — Eingetreten: OL. Boldt und OL. Rathje.

Demmin. Gymn.-Dir. Dr. Riehl als Dir. d. Kgl. Kaiser-Wilhelms-Realg. nach Berlin versetzt.

Dillingen. Gymn.-Rektor Prof. Altinger (von München, Wilh.-G.).

Dresden. Ministerialdir. Geh. Rat Dr. Schröder (von Plauen i. V.). — Regierungsrat Dr. Hartmann nach Leipzig versetzt.
Gymnasium i. d. Neustadt. Prof. Dr. Hasper ausgetreten.
Wettiner Gymnasium. OL. Dr. Klemm eingetreten.

Düsseldorf. Landger.-Dir. Wolff* als Landger.-Präs. nach Coblenz versetzt. — Eingetreten: Rechtsanwalt van Eupen*; Frau Eduard Poensgen*; Landesrat Schmidt*.
Städtisches Gymnasium. Ausgetreten: OL. Dr. Kükelhaus* und Prof. Schmitz*. — Eingetreten: OL. Müller*.
Eberbach a. N. Geh. Rat Dr. Schell wieder nach Karlsruhe gezogen.
Eibenstock. Pastor em. Brinckmann als Dir. d. Höh. Knabenschule nach Angerburg gezogen.
Eisenberg (S.-A.). Gymn.-Dir. Prof. Dorstewitz gestorben.
Elberfeld. Ausgetreten: Pfarrer u. Rektor Dr. Hilt*; Chefredakteur Ernst Jordan*; Hilfsprediger Fritz Kaiser*; Pastor Neuenhaus*; Pastor Rothweiler*; Dr. med. Rühle*. — Eingetreten: Gymn.-OL. Brake*. — Amtsrichter Vierhaus* (von Remscheid).
Ems. Lehrer an d. Realschule Ulrich ausgetreten.
Essen. Gymn.-Dir. Prof. Dr. Biese* ausgetreten.
Euskirchen. OL. Mein* (von Grevenbroich). — Gymn.-Dir. Dr. Doetsch ausgetr.
Forchheim (Oberfr.). Progymnasium. GL. Ibel (von Bamberg, A.G.).
Frankfurt a. M. Gestorben: Prof. Dr. Gillhausen. — Ausgetreten: Dr. med. Bücheler; Dr. med. Liermann; Privatier Story. — Eingetreten: Landgerichtsdir. Graban.
Kaiser-Friedrichs-Gymnasium. Prof. Dr. Orth als Hilfsarb. an das Kgl. Prov.-Schulkoll. nach Cassel berufen. — Ausgetreten: OL. Degenhardt; GL. Mauck; GL. Dr. Warth.
Goethegymnasium. Ausgetr.: wH. Dr. Jul. Müller und ZL. Thielmann. — Eingetr.: Sem.-Rd. Dr. Möller; OL. Noll; OL. Dr. Preiser; OL. Dr. Presber.
Lessinggymnasium. Ausgetr.: wH. Fechner und OL. Dr. Eugen Meyer. — Eingetr.: OL. Dr. Flechsenhaar und wH. Kasper.
Frauenfeld (Thurgau). Prof. an d. Kantonsch. O. Schultheß eingetreten.
Freiburg i. B. Dr. Viktor Heyfelder ausgetreten.
Gymnasium. Eingetreten: LAPr. Großkinsky und Prof. Dr. Rieger. — LAPr. Dr. Meisinger als Prof. nach Lörrach versetzt.
Friedberg i. H. Prof. Karg als Dir. an d. Realsch. Butzbach versetzt.
Friedeberg i. N. Gymn.-OL. Kampfhenkel ausgetreten.
Germersheim. Progymnasium. GL. Büttner (von Bamberg, A. G.).
Gießen. Prof. d. klass. Philol. Dr. Dieterich nach Heidelberg versetzt. — Geh. Kirchenrat D. Prof. Kattenbusch nach Göttingen versetzt.
M.-Gladbach. Justizrat Dr. Huesgen* eingetreten.
Gymnasium. Ausgetr.: OL. Dr. Arens*; Prof. Herweg*; Prof. Dr. P. Meyer*.
Göttingen. Geh. Rat Oberbibl. Dr. Dziatzko gestorben. — Geh. Kirchenrat D. Prof. Kattenbusch (von Gießen).
Gymnasium. Prof. Dr. Greef ausgetreten.
Greiz. Gymn.-OL. Dr. von Hagen eingetreten.
Grevenbroich. OL. Mein* nach Euskirchen versetzt.
Grimma. Fürstenschule. OL. Dr. Arm. Dittmar eingetreten.
Guben. Gymn.-OL. Boucke gestorben.
Günzburg a. D. GL. Dr. Benker (von Nürnberg, A. G.).
Güstrow. Domschule. Prof. Dr. Pechel gestorben.
Realgymnasium. Dir. Klingberg und OL. Reese ausgetreten.
Haan (Rheinl.). Pfarrer von Scheven* ausgetreten.
Hadersleben. Gymn.-Prof. A. Pintschovius eingetreten.
Hall (Schwäbisch-). Prof. Dr. W. Nestle nach Schönthal versetzt.
Halle a. S. Gymn.-Dir. a. D. Prof. Dr. Lothholz gestorben.
Lateinische Hauptschule. Rektor Dr. Rausch eingetreten. — Prof. Dr. Knauth gestorben. — OL. Dr. Neubauer als Dir. an d. Gymn. Landsberg a. W. versetzt. OL. Crampe ausgetreten.
Hamburg. Gestorben: Dr. iur. Rechtsanwalt Gerh. Voigt. — Ausgetr.: Bibliothekar Dr. Baasch; Kaufmann Rud. Bülau; Pastor Schwieger; pr. Arzt Dr. med.

Stachow. — Eingetr.: Ludwig Benjamin: A. Bobzin; OL. an d. OR Sch. au d. Uhlenhorst Dr. J. Böhme; R. Faulmann; Kaufmann George Hesse; F. W. K Jückstock; Dr. med. E. Paschen; Physikus Dr. E. Pfeiffer; Wilhelm Seckel; Ph lipp Simon; Regierungsrat Wittstein.

Johanneum. Eingetreten: OL. Dr. Gleue und LAK. Wilfr. Hanne.

Hasselt (Belgien). Dr. A. Roegiers, Dir. de l'Athénée Royal, eingetreten.

Heidelberg. Prof. Dr. Dieterich (von Gießen); Geh. Rat Dr. Lossen (von Königsberg i. Pr.). — Geh. Rat Dr. Crusius nach München versetzt. — Geh. Hofr. Dr. Kan lowa ausgetreten.

Gymnasium. LAPr. Mendius eingetreten. — LAPr. Dr. Braun nach Tauber bischofsheim versetzt.

Heilbronn. Gymnasium. Oberpräz. Dr. Lang (von Stuttgart, K. G.).

Hildesheim. Gymnasium Andreanum. Dir. Dr. Heynacher ausgetreten.

Gymnasium Josephinum. Ausgetreten: OL. Dr. Balkenholl. — Ein getreten: OL. Ernst und OL. Hölscher.

Husum. Gymn.-Dir. Dr. G. Graeber eingetreten.

Jena. Gestorben: Oberbibl. Dr. K. K. Müller u. Geh. Rat Rektor a. D. Dr. Volk mann.

Ilfeld. Klosterschule. Prof. Dr. Freyer ausgetreten.

Inowrazlaw. Gymnasium. Versetzt: Dir. Dr. Eichner nach Bromberg; OL Schunck nach Neustadt i. Oberschl. — Eingetr.: Dir. Viedt u. OL. Behrens

Karlsruhe. Geh. Rat Dr. Schell (von Eberbach a. N. wieder zurück).

Gymnasium. LAPr. Preuß eingetreten.

Kehl. LAPr. Dr. Ernst nach Mannheim versetzt.

Kiel. OL. Dr. Kähler an d. RG. in Siegen (Westf.) versetzt.

Königsberg i. Pr. Geh. Rat Dr. Lossen nach Heidelberg gezogen.

Kneiphöfisches Gymnasium. GL. Berg eingetreten.

Königshütte (Oberschl.). Gymn.-OL. Göhr ausgetreten.

Kristiania. OL. Hans Schjöth ausgetreten.

Lahr (Baden). Gymnasium. LAPr. Drös eingetreten.

Landau. Gymn.-Rektor Prof. Dr. Reich (von München, W.-G.).

Landsberg a. W. Gymn.-Dir. Dr. Neubauer (von Halle, Lat.). — Gymn.-Dir. Prof Anz nach Nordhausen vers. — Rektor a. D. Wilm gestorben. — Prediger Brathe (Eulam) ausgetreten.

Leipzig. Dr. Gutbrod, Exz., Präs. d. Reichsgerichts (von Berlin). — Regierungsrat Dr. Hartmann (von Dresden).

König-Albert-Gymnasium. Ausgetreten: Prof. Dr. Lammert. — Ein getreten: OL. Dr. Brandt; OL. Dr. Franke; OL. Dr. Gaßmeyer; OL. Dr. Lamer; OL. Dr. Preuß.

Thomasschule. Dr. Spitzner ausgetr. — Cand. rev. min. W. Hering eingetr.

Lennep. Pastor Kattenbusch* ausgetreten.

Leobschütz. Gymnasium. wiss. Koschwitz ausgetr. — OL. Schilling eingetr.

Liegnitz. Gymnasium. OL. Dr. Seiffert eingetreten.

Ritterakademie. Prof. Karl Görlitz gestorben.

Limburg a. L. OL. Bosing nach Beuthen (Oberschl.) versetzt.

Lörrach. Kaufmann Flath ausgetreten.

Gymnasium. Prof. Dr. Meisinger (von Freiburg). — Prof. Dorn an das RG Mannheim versetzt.

Ludwigsburg. Gymnasiumsbibliothek eingetreten.

Magdeburg. Domgymnasium. OL. Lintzel eingetreten.

Mannheim. Prof. Dorn (von Lörrach); LAPr. Dr. Ernst (von Kehl).

Marbach a. Neckar. Oberpräz. Lauer eingetreten.

Marburg i. H. Prof. Lic. Bauer eingetreten.

Gymnasium. OL. Dr. Handwerck (von Wiesbaden). — OL. Rasch an d. RG Wiesbaden versetzt.

Meißen. Fürstenschule. Prof. Lic. theol. Türk ausgetreten.

Moos (Niederb.). Reichsrat und Reichstagsabg. Graf Konrad Preysing gest.

Mülheim a. Rhein. wS. Bruch als OL. nach Oberhausen versetzt.

München. Geh. Rat Prof. Dr. Cruſius (von Heidelberg); Rektor a. D. Dr. Meiſer (von Regensburg, A. G.).

Ludwigsgymnaſium. Rektor Dr. Ohlenſchlager und Prof. Brand eingetr.

Maximiliansgymnaſium. Prof. Dr. Kennerknecht (von Bamberg, A. G.).

Thereſiengymnaſium. Prof. Dr. Amend (von Burghauſen). — GL. Dr. Raab nach Regensburg (A. G.) verſetzt.

Wilhelmsgymnaſium. Verſetzt: Prof. Altinger als Gymn.-Rektor nach Dillingen; Prof. Dr. Reich als Gymn.-Rektor nach Landau; GL. Dr. Schwab als Prof. nach Ansbach; Prof. Dr. Seibel als Gymn.-Rektor nach Paſſau. — Eingetreten: GL. Dr. Bodenſteiner; Prof. Dr. Burger; GL. Kuchtner; GL. Dr. Rehm.

Münnerſtadt. Gymnaſium. Prof. A. Stummer nach Würzburg (A. G.) verſetzt. GL. Röttinger ausgetreten.

Münſtereifel. Gymnaſiumsbibliothek eingetreten.

Muskau (Oberl.). OL. am Pädagogium Schubert verzogen, unbekannt wohin.

Neuſtadt a. d. Aiſch (Bayern). Progymn. Rektor Prof. Huſſel (von Augsburg).

Neuſtadt in Oberſchl. Gymn.-OL. Schmeck (von Inowrazlaw).

Neuwied. Gymnaſium. Prof. Ahrens (von Aachen, K.-W.-G.). — GL. Dr. Saftien ausgetreten. — OL. Dr. Radke eingetreten.

Nordhauſen. Gymnaſium. Dir. Dr. Ludwig Schulze geſtorben; an ſeine Stelle Dir. Prof. Anz (von Landsberg a. W.) getreten.

Nürnberg. Altes Gymnaſium. GL. Dr. Benker nach Günzburg verſetzt.

Neues Gymnaſium. OStR. Rektor Dr. Lechner aus dem Dienſt geſchieden; an ſeine Stelle Gymn.-Rektor Fr. Mayer (von Zweibrücken) getreten. — Prof. Hopf geſtorben. — GL. Lederer ausgetreten. — Eingetreten: Prof. Dr. Blaufuß; Prof. Ullrich); Gymnaſiumsbibliothek.

Oberhauſen. Realgymnaſium. OL. Bruch (von Mülheim a. Rhein). — OL. Dr. Herthum eingetreten.

Opladen. Geiſtl. Lehrer Schmitz* ausgetreten. — Geiſtl Lehrer Werner Schiffer* als Rektor d. Höh. Knabenſch. nach Bensberg verſetzt.

Othfreſen (Kr. Goslar). Paſtor Kühner geſtorben.

Paſſau. Gymn.-Rektor Prof. Dr. Seibel (von München, W.-G.).

Pforta. Landesſchule. OL. Dr. Kaiſer und OL. Menge eingetreten.

Plauen i. V. Sem.-Dir. Schulrat Römpler geſtorben. — Oberbürgermeiſter Dr. Schröder als Geh. Rat u. Miniſterialdir. nach Dresden verſetzt. — Ausgetreten: Superintendent Lieſchke und Paſtor Weisflog.

Gymnaſium. OL. Dr. Reubner geſtorben. — Prof. Dr. Günther ausgetreten. OL. Dr. Bock eingetreten.

Potsdam. Viktoriagymnaſium. OL. Dr. Wellmann (von Stettin, M. St.-G.).

Raſtatt. Gymn.-Prof. Rieger ausgetreten.

Ratingen. OL. Branchart* ausgetreten.

Regensburg. Altes Gymnaſium. Prof. Dr. Raab (von München, Th.-G.).

Neues Gymnaſium. Rektor Dr. K. Meiſer in Ruheſt. getr. u. nach München gez.

Remſcheid. Amtsrichter Vierhaus* nach Elberfeld verſetzt. — Dr. med. Schäfer* ausgetreten. — Superintendent Jöſting* eingetreten.

Rheydt. Sanitätsrat Dr. Schmitz* geſtorben. — pr. Arzt Dr. med. Schmitz* eingetr.

Rieſa a. d. Elbe. Eingetreten: Lehrer am Realprog. Dr. R. Rau und cand. theol. Reinh. Herz.

Roſtock. Prof. Dr. O. Raſſe geſtorben.

Schönthal i. Württ. Seminar. Prof. Dr. W. Reſtle (von Schw.-Hall). — Ausgetreten: Ephorus a. D. Dr. Lang und Prof. Dr. Meyer.

Schorndorf. Oberpräz. Dr. Heſſelmeyer nach Tübingen verſetzt.

Schwelm. Dir. des Progymn. Dr. Wieſenthal* (von Barmen).

Schwerin. Geh. Oberſchulrat a. D. Dr. Hartwig geſtorben. — Gymn.-OL. Müller verſchollen.

Siegen (Weſtf.) OL. am Realgymn. Dr. Kähler (von Kiel).

Skellefteå (Schweden). Dr. C. A. Melander ausgetreten.
Solingen. Gymnasium. Dir. Dr. Schwertzell* und OL. Dr. Lammers eingetret.
Spandau. Generalmajor Freih. von Lüdinghausen-Wolff ausgetreten.
Speyer. Gymnasium. Prof. Kennel ausgetreten.
Steele a. Ruhr. OL. Dr. Petry verzogen, unbekannt wohin.
Stettin. Marienstiftsgymnasium. Prof. Leitritz ausgetreten. — OL. Dr. Wellmann nach Potsdam versetzt. — Eingetreten: OL. Dr. Asmus u. OL. Wöhlermann.
Stollberg i. Erzg. Dr. phil. Erich Römpler eingetreten.
Straßburg i. E. Prof. d. Philos. Dr. Baeumker (von Bonn). — Prof. Dr. Gneiße ausgetreten.
Strohsdorf (b. Pyritz). Pfarrer Eckert ausgetreten.
Stuttgart. Karlsgymnasium. Oberpräz. Dr. Lang nach Heilbronn versetzt.
Tauberbischofsheim. Gymn.-Prof. Dr. Braun (von Heidelberg).
Treptow a. R. Gymn.-Dir. Dr. von Boltenstern (von Coeslin)
Tübingen. Dr. Erich Heyfelder (von Berlin).
Gymnasium. Oberpräz. Dr. Hesselmeyer (von Schorndorf)
Warendorf. Gymn.-Prof. Dr. Buschmann gestorben.
Weilburg a. Lahn. Gymnasium. OL. Heidsieck eingetreten.
Weißenburg i. E. Gymn.-OL. Haccius nach Colmar versetzt.
Wien. Eingetreten: Sektionschef im K. K. Kultusministr. Hofrat Dr. Huemer; K. K. Gymn.-Dir. Dr. Thumser; Gymn.-Prof. Dr. Wotke.
Wiesbaden. Realgymnasium. OL. Rasch (von Marburg). — OL. Dr. Handwerck nach Marburg versetzt.
Windsheim. GL. Fischer nach Bamberg (A. G.) versetzt.
Würzburg. Altes Gymnasium. Prof. A. Stummer (von Münnerstadt).
Zittau. Prof. Dr. Gelbke ausgetreten.
Gymnasium. OL. Dr. Ullrich eingetreten.
Züllichau. Amtsgerichtsrat Curtius gestorben.
Pädagogium. OL. M. Schubert eingetreten.
Zweibrücken. Gymn.-Rektor Fr. Mayer nach Nürnberg (N. G.) versetzt.

Dem Beschluß des Vereinsvorstandes gemäß (sieh S. 14) soll im Jahr 1904 und, wenn es sich als finanziell ausführbar erweist, auch weiterhin die Zeitschrift sechsmal im Jahr erscheinen; dann aber wird das einzelne Heft nicht wesentlich über 2½ Bogen umfassen dürfen. Deshalb mußte der Bericht über die interessanten Verhandlungen der pädagogischen Sektion der Haller Philologenversammlung und ebenso manche schon gesetzte literarische Anzeige auf Heft II verschoben werden. An zwei engen Freiplätzen aber wollen wir wenigstens kurz auf ein paar Erscheinungen hinweisen, die sich zu Geschenken in besonderem Maße eignen.

Das bibliographische Institut in Leipzig und Wien hat auch für 1904 einen historisch-geographischen Kalender herausgegeben mit zahlreichen gelungenen Illustrationen aus Erdkunde, Ethnologie, Weltgeschichte, Literaturgeschichte, Kunst: wir bewundern aufrichtig, wie es möglich gewesen, auch im achten Jahrgang so viel Neues von allgemeinem Interesse zu bieten. — Von geschichtlichen Büchern mögen folgende genannt werden. Die in guter Uebersetzung bei Teubner erschienene Schrift des italienischen Historikers Pietro Orsi: „Das moderne Italien, Geschichte der letzten 150 Jahre." Der jetzt in verbesserter zweiter Auflage von der Elwertschen Buchhandlung in Marburg herausgegebene „Grundriß der Weltgeschichte der Kunst im Altertum" von L. v. Sybel, ein Buch, in dem Gediegenheit des Inhalts mit Pracht der Ausstattung wetteifert und bei dem der Preis von 10 Mark kaum begreiflich ist. „Entstehung und Blüte der altorientalischen Kulturwelt. Cyrus", eine mit nahezu hundert vorzüglichen Abbildungen geschmückte Darstellung des durch seine sprachlichen babylonisch-assyrischen Forschungen bekannten Münchener Universitätsdozenten Ernest Lindl, bei Kirchhheim in München erschienen als Teil der „Weltgeschichte in Karakterbildern". (Fortsetzung auf der zweiten Seite des Umschlags.)

Abgeschlossen Mitte Dezember 1903.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Ein wichtiges geographisches Handbuch ist:

Der Grosse Seydlitz

In völliger Umarbeitung ist erschienen die

23. Auflage.

Ein starker Band (700 Seiten) mit 284 Karten und Abbildungen in Schwarzdruck, sowie 4 Karten und 9 Tafeln in Farbendruck.

In Leinenband 5,25 Mk. ● In Halbfranzband 6 Mk.

Tüchtige Redakteure halten das Werk ständig auf der Höhe der Zeit. Gesamtverbreitung der Seydlitzschen Geographie 1¼ Million Exemplare.

Verlag von Ferdinand Hirt in Breslau.

Bewährtes Lehrbuch in neuzeitlicher Ausstattung.

Meditationen

Entwürfe zu deutschen Aufsätzen von
eh. Rat Dr. **Ferd. Schultz.** Bd. I und III je
Mk. 2.40 geb. 3.—, Bd. II Mk. 3.— geb. 3.60

Grundzüge der Meditation

Vorstufe zu Vorigem Mk. 1.— geb. 1.35
Prospekte mit systemat. Inhaltsverzeich-
is auf Verlangen gratis und franko

. Ehlermann in Dresden

Karl Winter's Universitätsbuchhandl. in Heidelberg.

Soeben erschien:

Bunseniana.

Eine Sammlung von humoristischen Geschichten aus dem Leben von Robert Bunsen, nebst einem Anhang von pfälzischen Lyceums-Anekdoten von Einem, der vieles miterlebt und das übrige aus guten Quellen geschöpft hat. 8°, geheftet 80 Pfg.

Der

Grosse Stieler

für 30 Mark!

Hand-Atlas
in 100 Karten.
50 Lieferungen
zu je 60 Pfg.

Gotha: Justus Perthes.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Neuster Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

Gymnasial-Bibliothek.

Herausgeg. von Gymnasial-Prof. **Hugo Hoffmann.**

In letzter Zeit sind folgende Hefte erschienen:

Ithaka nach eigener Anschauung geschildert von Professor Dr. **R. Menge.** Mit 9 Abbildungen und 1 Karte. 2. Aufl. 1 M. (11. Heft.)

Die Akropolis von Athen im Zeitalter des Perikles. Von Dir. Professor Dr. **Karl Hachtmann.** Mit 42 Abbildungen. 1,80 M., geb. 2,40 M. (35. Heft.)

Saalburg. Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastell Saalburg. Von Direktor Dr. **Ernst Schulze.** Mit 21 Abbildungen und 4 Karten. 1,80 M., geb. 2,40 M. (36. Heft.)

Demnächst erscheint:

Herodot und sein Geschichtswerk. Von Dr. **Adelbert Höck.** Mit Titelbild. 1,60 M. (37. Heft.)

Digitized by Google

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Aufgaben zu lateinischen Stilübungen.

Mit besonderer Berücksichtigung von
Ellendt-Seyfferts und Stegmanns Grammatiken und Süpfles Grammatisch-stilistischem Lehrbuch
sowie mit Anmerkungen versehen von
Karl Friedrich Süpfle.

Erster Teil: erste Abteilung:
Aufgaben für **Quarta.**
Zwanzigste, völlig umgearbeitete Auflage.
gr. 8°. Gebunden M. 2.—

Erster Teil, zweite Abteilung:
Aufgaben für **Tertia.**
Zwanzigste, völlig umgearbeitete Auflage.
gr. 8°. Gebunden M. 3.40.

Erster Teil:
Aufgaben für **untere** und **mittlere Klassen.**
Neunzehnte verbesserte Auflage.
gr. 8°. Gebunden M. 3,30.

Zweiter Teil:
Aufgaben für **Sekunda.**
Zweiundzwanzigste verbesserte Auflage.
gr. 8°. Gebunden M. 3.90.

Zweiter Teil:
Aufgaben für obere Klassen.
Für die österreichischen Gymnasien
nach der 21. Auflage mit Verweisungen auf die Schul-
grammatiken von Dr. A. Goldbacher, Dr. A. Scheind-
ler und K. Schmidt (B. Thumser)
bearbeitet von **J. Rappold,**
k. k. Professor am k. k. Elisabeth-Gymnasium in Wien.
Zweite, durchgesehene Auflage.
gr. 8°. Gebunden M. 3,40.

Dritter Teil:
Aufgaben für **die obersten Klassen.**
Elfte vermehrte und verbesserte Auflage.
Gebunden M. 3,70.

Die freundliche Aufnahme der **neuen Bearbeitung**, ihre weite Verbreitung an den Gelehrtenschulen, vor allem der **fortgesetzte Gebrauch** dieses Buches in denjenigen Anstalten Deutschlands und Oesterreichs, welche sich seiner bisher bedienten, sowie die **stets zunehmende Neueinführung** desselben ist ein Beweis dafür, daß das Werk in seiner teilweise neuen Gestalt nicht nur den alten Ruf seiner Gediegenheit bewahrt hat, sondern zugleich den Forderungen und Wünschen zahlreicher Schulmänner **in noch höherem Grade als bisher entspricht.**

Grammatisch-stilistisches Lehrbuch der lateinischen Sprache

in Verbindung mit einer Sammlung von Aufgaben zur Wiederholung der lateinischen Syntax und Stilistik.
In drei Teilen bearbeitet von **Karl Friedrich Süpfle.**

Erster Teil: **3. Auflage der Praktischen Anleitung zum Lateinschreiben I.** gr. 8°. Gebunden M. 1,
Zweiter Teil: **3. Auflage der Praktischen Anleitung zum Lateinschreiben II.** gr. 8°. Gebunden M. 1,
Dritter Teil: **Aufgaben zur Wiederholung der lateinischen Syntax und Stilistik. 6. Auflage der Uebungsschule der lateinischen Syntax.** gr. 8°. Gebunden M. 3.

Schon bei seinem ersten Erscheinen wurde dieses Buch von der Kritik als ein Werk begrüßt, welches Lehrenden und Lernenden eine ebenso vielseitige wie zuverlässige Auskunft über den Sprachgebrauch der klassischen Latinität bietet. Durch das ausführliche Gesamtregister, wie es seit der vorliegenden dritten Auflage neu hinzugekommen ist, wird das Lehrbuch zugleich den Schülern der oberen Gymnasialklassen als praktisches Repertorium dienen, aus dem sie jederzeit, besonders in schwierigeren Fragen grammatischer und stilistischer Art, Belehrung über die mustergültige Ausdrucksweise im Lateinischen schöpfen können.

M. TULLII CICERONIS
EPISTULAE SELECTAE
TEMPORUM ORDINE COMPOSITAE.

FÜR DEN SCHULGEBRAUCH
MIT EINLEITUNGEN UND ERKLÄRENDEN ANMERKUNGEN VERSEHEN VON
KARL FRIEDRICH SÜPFLE.

ZEHNTE AUFLAGE.
UMGEARBEITET UND VERBESSERT VON
DR. ERNST BOECKEL,
DIREKTOR DES GYMNASIUMS ZU HEIDELBERG.
gr. 8°. Gebunden M. 3,90.

Hierzu je 1 Beilage der **Helwing'schen Verlagsbuchhandlung in Hannover, von Erwin Nägele in Stuttgart, Georg Reimer in Berlin, K. Voigtländers Verlag in Leipzig, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg und Ernst Wunderlich in Leipzig.**

Universitäts-Buchdruckerei J. Hörning, Heidelberg.

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Fünfzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Einzelpreis für ein Heft 1 Mk., für ein Doppelheft 2 Mk.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1904 **Heft II**

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Oskar Jäger in Bonn, Beethovenstr. 8. und **Geh. Hofrat Prof. Dr. Gustav Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

	Seite
Aus den Verhandlungen der pädagogischen Sektion der Haller Philologenversammlung	49
Darin: Die von P. Cauer über die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen aufgestellten Sätze und ihre Diskussion	49
Auszug aus O. Weißenfels' Vortrag über das Wilamowitzsche Lesebuch	58
Aus W. Jerusalems Vortrag über Bildungswert und Methodik des griechischen Unterrichts	60
Aus J. Lübberts Erörterung über die Verwertung der Heimat im Unterricht	61
Aus V. Thumsers Vortrag über die Bedeutung und Entwicklungsfähigkeit der Elternabende an den höheren Schulen und die daran geknüpfte Debatte	65
Zur Schulhygiene. Aus den Verhandlungen der Ortsgruppe Hamburg	69
Die Lückenhaftigkeit des Geschichtsunterrichts. Vortrag in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft	71
Aus Württemberg II. Von Karl Hirzel	73
Was hat das humanistische Gymnasium vom französischen Unterricht zu fordern? Von A. Funck	75
L. Fulda: Schiller und die neuere Generation, bespr. von Fr. Aly	80
Die Feier von E. Zellers neunzigstem Geburtstag, von U.	81
Literarische Anzeigen:	
O. Kühlers Lateinisches Pensum, bespr. von W. Hirschfelder	83
E. Kühnemanns Ausg. von Schillers philos. Schriften, bespr. v. O. Jäger	85
Fr. Ratzels Deutschland, bespr. von H. Zimmerer	85
Band II der Zeitschrift „Natur und Schule", bespr. von Norrenberg	86
Rud. Glaser: Fürst Alexander von Bulgarien	87
Erwiderung von P. Cauer	87
Photographien aus Kreta	88
Einladung zur 13. Versammlung des Gymnasialvereins	88

Die Vereinsmitglieder werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten,

insbesondere die den gegenwärtigen Schatzmeister des Vereins betr.

Heidelberg

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung

1904

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind nunmehr an Herrn **Oberlehrer E. Brey in Magdeburg, Kaiserstraße 5,** zu richten. Auf der Rückseite des Postanweisungs-Abschnittes möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern. Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Oberlehrer Brey mitzuteilen. — Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare unserer Zeitschrift die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung.

Was uns von den **Zeitschriften,** die wir im Austausch erhalten, seit dem Ende des vorigen Jahres zugegangen ist, werden wir im nächsten Heft verzeichnen.

Unter den Werken, deren Besprechung teils beabsichtigt, teils schon verfaßt ist, aber in diesem Heft keinen Platz mehr fand, heben wir hier vorläufig folgende hervor:

Die Lieferungen 15—22 der neuen Auflage des mustergültigen Stielerschen Handatlas, bei J. Perthes.

Der fünfte Band der sechsten Auflage von Meyers Großem Konversations-Lexikon (Differenzgeschäfte—Erde).

Griechisch-deutsches Schulwörterbuch von H. Menge (in 8 Lieferungen zu 75 Pfg.) bei Langenscheidt.

Didaktik als Bildungslehre von O. Willmann, 3. Auflage, bei Vieweg u. Sohn.

Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. XXVII u. XXVIII. Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen, herausgeg. von W. Diehl, bei A. Hofmann u. Cie.

Lehrbuch der Geschichte der Philosophie von W. Windelband, dritte Auflage, bei J. C. Mohr.

Friedrich Nietzsches Gesammelte Briefe, erster Band, dritte Auflage, und zweiter Band, bei Schuster und Löffler.

V. Czerny: Ueber die Entwicklung der Chirurgie während des 19. Jahrh. und ihre Beziehung zum Unterricht. Bei Th. Thomas.

W. Münch: Zukunftspädagogik. Bei Georg Reimer.

Theodor Mommsen von C. Bardt. Bei Weidmann.

E. Schulze: Das Limeskastell Saalburg. Bei Bertelsmann.

M. Eyth: Im Strom unserer Zeit, erster und zweiter Band. Bei C. Winter.

M. Wohlrab: Aesthetische Erklärung von Sophokles' Antigone. Bei L. Ehlermann.

J. B. Metzler'scher Verlag in Stuttgart.

Erschienen: der **Erste bis neunte Halbband**

— Aal bis Donatianus —

von

Pauly's Real-Encyclopädie

der

klassischen Altertumswissenschaft

in neuer Bearbeitung unter Redaktion von

Georg Wissowa.

Über 100 Mitarbeiter. Autoritäten auf den Gebieten der Geographie und Topographie, Geschichte und Prosopographie, Litteraturgeschichte, Antiquitäten, Mythologie und Kultus, Archäologie und Kunstgeschichte. Dieses **monumentale Werk** ist auf 10 Bände (zu 90 Bogen) berechnet und bildet ein **höchst wertvolles Bestandstück**

jeder philologischen Bibliothek.

Preis des **Vollbandes** Mk. 30.—, des **Halbbandes** Mk. 15.—.

Ferner: Supplementheft I. Aba bis Demokratia. Preis **Mk.** 5.—.

Aus den Verhandlungen der pädagogischen Sektion der Haller Philologenversammlung.

Neben den Verhandlungen der letzten Jahresversammlung unseres Vereins waren die, welche unmittelbar darauf und am gleichen Ort in der pädagogischen Abteilung der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner stattfanden, für unsere Bestrebungen zumeist von entschiedener Bedeutung.

Vor Allem gilt dies von dem Vortrag des Gymnasialdirektors **Paul Cauer** über die Frage:

Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen — wie kommt sie auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben?

also eine Frage, die, wie aus dem vorigen Heft zu ersehen, auch in mehreren der „Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums" berührt ist, aber in solchen, deren Besprechung von der Tagesordnung unserer Jahresversammlung abgesetzt worden war, um noch Zeit für andere Traktanden zu gewinnen.

Cauer ging von der Beobachtung aus, daß im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts das Bestreben geherrscht habe, die Mannigfaltigkeit höherer Schulen zu vereinfachen, indem einmal die mit kürzerem Lehrgang als bloße Vorstufen der sogenannten Vollanstalten betrachtet, sodann Schulen von verschiedenem Charakter, aber gleicher Kursusdauer mehr und mehr im Lehrplan einander genähert wurden. Den Höhepunkt dieser Bewegung hätten die Lehrpläne von 1892 bezeichnet. Neuerdings sei erfreulicher Weise eine Umkehr erfolgt; seit 1901 gelte der Grundsatz, daß sich eine jede Schule ihrer Eigenart gemäß entwickeln solle. Zur Verwirklichung bleibe freilich noch viel zu tun. Die Abschlußprüfung sei zwar abgeschafft, wirke aber im Unterrichtsplan der Untersekunda noch fort; ja es sei in neuester Zeit wieder der Gedanke aufgetaucht, hier noch mehr auf die Abgehenden Rücksicht zu nehmen. Dadurch werde aber die Ausbildung derer, die zur Reifeprüfung gelangen wollten, beeinträchtigt; denn für sie bedeute diese Klasse eben keinen Abschluß, sondern die Vorbereitung und den Anfang eines mehr wissenschaftlich gehaltenen Unterrichtes. Dem Übel könne nur dadurch endgiltig gesteuert werden, daß, wie schon vor 13 Jahren Geheimerat **Schrader**, Geheimerat **Albrecht** und Professor **Kropatscheck** und auf der Junikonferenz 1900 Ministerialdirektor Dr. **Thiel** (im Ministerium für Landwirtschaft) gefordert hätten, den neunklassigen Anstalten die Befugnis genommen werde, anders als im Reifezeugnis die Befähigung für den einjährigen Dienst zu bescheinigen.

Für das Gymnasium forderte der Vortragende zweierlei. Einmal Wiederherstellung der **alten Geschichte** in ihrem früheren Umfange von zwei Schuljahren; an ihr müßten die Gymnasiasten geschichtliches Denken lernen, was nur möglich sei durch eigenes Lesen verschiedenartiger Quellen. Aus demselben Grunde sei an Realgymnasien und Oberrealschulen das Überwiegen der neueren Geschichte ganz berechtigt; denn hier könnten wichtige Perioden der englischen und französischen Geschichte quellenmäßig studiert werden. Ferner trat Direktor Cauer denen entgegen, die das **Griechische** zu einem fakultativen oder freiwilligen Fache machen wollen. Werde dies erreicht, so sei es damit in seiner Wirkung überhaupt totgemacht; denn dann würde es nicht mehr möglich sein, den lateinischen und deutschen Unterricht so zu geben, daß Bekanntschaft mit Werken und Gedanken der Griechen vorausgesetzt wird. Vor allem aber würde die Lektüre des griechischen Bibeltextes ganz fortfallen, wenn es keine Prima mehr gäbe, in der alle Schüler imstande wären Griechisch zu lesen. Dieser Sprache gebühre an denjenigen Schulen, die sich überhaupt mit ihr beschäftigen, die Herrschaft, nicht eine Nebenstellung.

Während die Stärke des Gymnasiums in der historischen Betrachtung der Welt liege, seien ihm die realistischen Anstalten in dem Reichtum unmittelbarer Anschauung des gegenwärtigen Lebens überlegen. Auch den Vorteil hätten sie, daß an ihnen die Möglichkeit bestehe, neu aufblühenden Wissenschaften einen größeren Anteil an den Aufgaben der Erziehung zu gewähren. Die Forderungen, die in dieser Hinsicht jetzt für Geographie und Biologie erhoben würden, seien innerlich begründet; nur darin hätten ihre Vertreter unrecht, daß sie das Gleiche auch für das Gymnasium verlangten. Die ganze Schulnot des vorigen Jahrhunderts, die zu den mißglückten Reformversuchen von 1882 und 1892 geführt habe, sei ja daraus entstanden, daß man seit Johannes Schulze gemeint habe, in dem Lehrplan einer höheren Bildungsanstalt kein an sich wichtiges Fach auslassen zu dürfen. Andererseits hob der Vortragende nachdrücklich die Bedeutung der Aufgabe hervor, Resultate und Denkweise der modernen Naturwissenschaft auch in der Auffassung geistiger Vorgänge zur Geltung zu bringen und so zwischen zwei gesonderten Wissensgebieten einen lebendigen Zusammenhang herzustellen. Zur Lösung dieser Aufgabe könne der Unterricht auf zwei Arten beitragen: durch Aufnahme neuer naturwissenschaftlicher Lehrgegenstände und durch Einführung moderner, aus der Naturwissenschaft hervorgegangener Betrachtungsweisen in ältere Erkenntniszweige. Das erste sei nur den realistischen Anstalten möglich, das andre könne und solle auch das Gymnasium. Die Grundgedanken der Entwickelungslehre seien heute so allgemein durchgedrungen, daß z. B. die Veränderungen der Sprache, die Fortschritte im wirtschaftlichen und sozialen Leben ohne von dort entlehnte Analogien gar nicht dargestellt werden könnten. Auf diesem Wege übten die neuen Anschauungen auch da eine mächtige Wirkung aus, wo der Lehrplan der oberen Klassen für unmittelbare Pflege neuer Zweige der Forschung keinen Platz habe. Umgekehrt könnten die Realanstalten die wertvollen Lehrstoffe des Gymnasiums nicht herübernehmen, wohl aber die an diesen Stoffen erwachsene historische Denkart auf ihr eignes Gebiet anwenden. Nur in diesem Sinne, nicht durch immer neue Vermehrung der Lehrfächer, sei es möglich der Bildung einen universalen Charakter zu geben und dahin zu wirken, daß Männer verschiedener Geistesrichtung sich gegenseitig achten und einer die Lebensarbeit des andern würdigen könne. —

Diese Ansichten und Forderungen waren von Direktor Cauer in folgenden der Versammlung vorliegenden Thesen zusammengefaßt worden:

1. Die Vollanstalten sind etwas anderes als eine Verlängerung der entsprechenden sechsklassigen Schulen. Die innere Geschlossenheit ihres Lehrganges muß dadurch mehr als bisher gewahrt werden, daß die Möglichkeit fortfällt, anders als im Reifezeugnis das Recht zum einjährigen Militärdienst zu erwerben.

2. Die gleiche Anordnung und Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes an Gymnasien und Realanstalten paßt nicht zu der inneren Verschiedenheit dieser Schulen. An Realgymnasien und Oberrealschulen ist das Ueberwiegen der neueren Geschichte berechtigt, für die oberen Klassen des Gymnasiums muß der zweijährige Kursus in alter Geschichte wieder hergestellt werden.

3. Am Gymnasium ist das Griechische nicht nur an sich wichtig, sondern übt auch wesentlichen Einfluß auf die Behandlung der übrigen Fächer, in erster Linie von Latein, Religion, Deutsch. Es darf deshalb nicht daran gedacht werden, innerhalb eines Lehrplanes, der überhaupt Griechisch enthält, die Teilnahme daran zu einer bloß fakultativen zu machen.

4. Die neu aufgeblühten Wissenschaften der Geographie und Biologie fordern mit Recht einen stärkeren Anteil an den Aufgaben der Jugendbildung. Für Neuerungen in dieser Richtung ist jedoch am Gymnasium kein Raum; das beste Wirkungsfeld bietet, durch ihren vorzugsweise modernen Charakter, die Oberrealschule.

D3710 -298

5. Zum gegenseitigen Verständnis zwischen verschiedenen Geistesrichtungen kann und soll jede höhere Schule beitragen; aber nicht indem sie alle Lehrstoffe einer anderen Gruppe in ihren Plan mit aufnimmt, sondern dadurch, daß sie Betrachtungsweisen, die anderwärts wirksam entwickelt sind, sich aneignet und auch innerhalb ihres Gebietes fruchtbar macht.

Dem lebhaften Beifall, den diese Darlegungen gefunden hatten, erklärte der Direktor des Provinzialschulkollegiums zu Magdeburg, Geheimerat **Trosien**, im Allgemeinen beizustimmen. Freilich nicht alle Forderungen Cauers, deren Erfüllung zur Ausgestaltung der Eigenart des Gymnasiums wünschenswert sei, würden gegenwärtig verwirklicht werden können, so schwerlich das Verlangen, daß dem oberen Kurs in der alten Geschichte wieder, wie früher, zwei Jahre in Preußen gewidmet würden. Zu These 1 übergehend, bemerkt Redner, daß er ihrem ersten Satz: „Die Vollanstalten sind etwas anderes als eine Verlängerung der entsprechenden sechsklassigen Schulen", unbedingt zustimme, dem zweiten aber, daß zur Wahrung der inneren Geschlossenheit ihres Lehrganges das Recht zum einjährigen Militärdienst erst durch das Reifezeugnis erworben werden dürfe, sich nicht anschließen könne. Die Durchführung dieser Forderung sei untunlich, da die dann notwendige Verweisung aller derjenigen Schüler, die vor der Reifeprüfung die Schule verlassen, an besondere Kgl. Kommissionen zur Überlastung dieser führen müßte und zur Bewältigung ihrer Aufgabe so viele Lehrer würden beurlaubt werden müssen, daß darunter an einzelnen Anstalten der Unterricht Schaden leiden würde. Auch scheint dem Redner, was Cauer im zweiten Satz der ersten These fordere, unnötig, ja bedenklich. Es könne nach seiner Ansicht der geschlossene Charakter des Lehrplans der Vollanstalten sehr wohl gewahrt werden, ohne daß die Erteilung der Einjährigenberechtigung bis zur Reifeprüfung hinausgeschoben werde. Geradezu bedenklich aber erscheine ihm dies, weil dann aller Wahrscheinlichkeit nach die Anforderungen an die Abiturienten in der Praxis herabgesetzt werden würden, wie ja bekanntlich auch gegenwärtig die Neigung herrsche, den Schülern die Erlangung des Einjährigenscheines möglichst zu erleichtern. Daher beantragt der Redner, unter Anerkennung der sonst so beifallswerten Thesen den Schluß von These 1 zu streichen.

Dem stimmte eine Anzahl mit Zuruf bei und mit Begründung der Direktor der 10. Städtischen Realschule in Berlin, Prof. Dr. **Zelle**, der bemerkte, daß kein Vater geneigt sein werde, seinen Sohn einer Kommission auszuliefern, und Direktor Dr. **Kuthe** von Parchim, der unter Anderem fragte, ob es denn gerecht wäre, einen Schüler, der aus der Unterprima abgehen müsse, bezüglich der Ausstellung eines Zeugnisses über Befähigung zum einjährigen Dienst anders zu behandeln, als einen Abiturienten.

Cauer erwiderte, daß er durch die ihm gemachten Einwendungen nicht überzeugt worden sei und nicht veranlaßt werde, den zweiten Satz von These 1 zurückzuziehen.

„Die Einwände waren mir bekannt und sind oft von mir erwogen worden. Auf die humoristischen Ausführungen meines alten Freundes **Zelle** möchte ich nicht eingehen. Vom Standpunkte des Vaters und gar des leidenden Vaters aus erscheint nicht nur dieser, sondern eine Menge von Punkten in einem eignen Lichte; dadurch wird uns Lehrern die Pflicht nicht abgenommen, in wichtigen organisatorischen Fragen streng nach dem Maßstabe des Nutzens oder Schadens für die Gesamtheit zu urteilen. Was die Arbeit der Regierungskommissionen betrifft, so würde diese doch vielleicht nicht so ins Ungemessene wachsen, wie Herr Geheimerat **Trosien** fürchtet, weil ja die meisten derer, die jetzt das Einjährigenrecht auf einer Vollanstalt erwerben, davon abgeschreckt werden und sogleich eine sechsklassige Schule aufsuchen würden. Sollte es doch anders kommen, so müßte man eben aus der Arbeit bei diesen Prüfungen einen eignen Beruf machen und die Lehrer nicht für einzelne Termine, sondern immer für ein oder zwei Jahre dazu beurlauben; dadurch würde die Störung des Schulbetriebes vermieden werden. Für die Schüler könnte sich in manchen Fällen allerdings eine Härte ergeben;

aber das ist bei jeder eingreifenden Neuordnung unvermeidlich. Mit dem Vorschlage, nur zu fordern, daß der Lehrplan der Untersekunda von jeder Rücksicht auf die Abgehenden unbeeinflußt bleibe, könnte ich mich an sich wohl befreunden; tatsächlich ist dies der Zweck, den ich erreichen will. Aber die Erfahrung lehrt, daß er auf keinem andern Wege erreicht werden kann, daß sich jene Rücksicht unwiderstehlich immer wieder hervordrängt. Die Herren, die daran zweifeln, bitte ich, die Geschichte der Verfügungen zu studieren, die seit Einrichtung des einjährigen Dienstes über diese Verhältnisse erlassen worden sind und die man aus älteren Druckwerken leicht zusammenfindet. Sie werden sehen, wie nach und nach, infolge der scheinbar harmlosen Veranstaltung für einen Abgang aus Untersekunda, hier ein Keil hereingetrieben worden ist, der den ursprünglichen Zusammenhang des Lehrplanes zerstört hat. Da kann nur ein Mittel helfen, das dem Übel an die Wurzel greift.“ [1])

Eine Abstimmung über die erste These fand nach der Geschäftsordnung, die der erste Vorsitzende der Sektion, Rektor Dr. **Rausch**, vorgeschlagen und die Versammlung angenommen hatte, nicht statt.

Zur zweiten, den geschichtlichen Unterricht betreffenden These Cauers bemerkt Prof. Dr. **Kannengießer** (vom protestantischen Gymnasium in Straßburg), daß im Reichsland noch, wie früher, dem oberen Kurs in der alten Geschichte beide Sekundajahre gewidmet seien und daß es so auch bleiben solle. Daß aber die deutsche Geschichte und die geographischen Repetitionen in I bei 3 wöch. Stunden mit der erforderlichen Gründlichkeit behandelt werden könnten, müsse er bezweifeln: 4 St. seien dafür notwendig.

Geh. Rat **Jäger** ist gleichfalls der Meinung, daß man im Lehrplan für das humanistische Gymnasium auf die nach Absolvierung der Untersekunda Abgehenden prinzipiell keine Rücksicht zu nehmen brauche; er mache aber aus der jetzigen Änderung des Geschichtsunterrichts keine Kabinetsfrage. **Kruse** habe in der Dezemberkonferenz

---

1) Der Unterzeichnete hat sich der Teilnahme an der Diskussion enthalten, weil er zwei Tage vorher in der Versammlung des Gymnasialvereins bei Begründung seiner Thesen vielfach Ansichten vertreten hat, die mit den Sätzen Cauers übereinstimmen. Doch möchte er bei dem vorliegenden Referat hier und da anmerkungsweise einen Beitrag zu den Verhandlungen geben.

Es scheint, meinen wir, nicht unangemessen, daran zu erinnern, daß am 18. März 1890 der damalige preußische Kultusminister von Goßler im Abgeordnetenhaus die Erklärung abgab: „Durch die hochherzige Initiative und durch das Entgegenkommen Seiner Majestät ist jetzt freie Bahn [für die Organisation des höheren Unterrichtswesens] geschaffen worden. In den Verhandlungen mit dem Kriegsminister hat sich jetzt, ich darf wohl sagen, die sichere Möglichkeit ergeben, daß das ganze einjährig-freiwillige Berechtigungswesen, welches nach meiner innersten Ueberzeugung das wesentlichste Hemmnis für eine gedeihliche Entwickelung des höheren Unterrichts ist, ausscheidet aus der ganzen Verhandlung der organisatorischen Fragen.“ Auch mag erwähnt werden, daß diese Erklärung nicht bloß in dem preußischen, sondern auch in dem bayrischen und badischen Abgeordnetenhaus lebhaften Beifall erntete. Der Umstand, daß die dadurch erregte Erwartung sich nicht erfüllte, hat uns veranlaßt, in unserer Zeitschrift wiederholt den Wunsch auszusprechen, daß die alle deutschen Staaten angehende wichtige Frage erneuter Prüfung unterzogen werden möchte. Auch wissen wir, daß ein Beamter der höheren Unterrichtsverwaltung in Deutschland unausgesetzt die Lösung anstrebt, wonach erst bei Absolvierung einer höheren Schule (mit Einschluß der sechsklassigen) von der Anstalt das Zeugnis der Befähigung zum einjährigen Dienst ausgestellt werden dürfte. Uebrigens haben wir uns die Regelung der Angelegenheit am liebsten so vorgestellt, daß von den Schulen überhaupt gar keine Einjährigkeitszeugnisse ausgestellt würden, sondern daß die von sechs- und neunjährigen Anstalten ausgestellten Reifezeugnisse, sowie die Zeugnisse von Schülern neunjähriger Schulen, die nicht den ganzen Kurs absolvieren wollen, über ihre Versetzung nach O. II oder U. I oder O. I einer Behörde einzusenden wären, welche zu bestimmen hätte, wer auf Grund eines Zeugnisses zum einjährigen Dienst berechtigt ist. Es würden dies ja immer fast sämtliche Einsender sein; nur wo das Zeugnis nicht volle Sicherheit böte, wären die jungen Leute zur Prüfung in einzelnen oder allen Fächern an eine der Examinationskommissionen zu weisen, welche die nicht an öffentlichen Anstalten Vorbereiteten zu prüfen haben. Ein dem letzten ähnlicher Gedanke ist auch von Prof. Kropatscheck in der Dezemberkonferenz (Prot. S. 747) geäußert. U.

die jetzige Anordnung befürwortet, und er (Jäger) habe ihm temporum ratione habita zugestimmt, weil diese Anordnung auch ihre Vorteile habe, nicht bloß für die mit Untersekunda Abgehenden, und weil damals ohne Konzession in Dingen, welche das gymnasiale Prinzip nicht an einem Lebensteil verletzten, nicht durchzukommen gewesen sei. Übrigens müsse doch darauf hingewiesen werden, daß nicht wenige der mit Untersekunda Abgehenden herzlich gern das Gymnasium durchmachen würden, wenn ihnen nicht äußere Verhältnisse den Verzicht auferlegten. Daß in absehbarer Zeit die waltenden Mächte auf die Rückführung der alten Anordnung eingingen, sei seiner Meinung nach ausgeschlossen, zumal eine sehr starke Strömung auch in uns wohlgesinnten Kreisen dem entgegen sein würde. Für richtiger und auch erreichbar halte er die Wiederherstellung der achten Lateinstunde in Untersekunda, recht eigentlich auch im Interesse historischer Bildung. Diese Möglichkeit werde gefährdet, wenn man das Andere zu ungestüm betreibe. Er erinnere daran, daß wenn man einen Fehlschuß nach einer nicht schußgerecht sitzenden Taube auf dem Dache abgebe, man nicht nur diese nicht treffe, sondern auch die anderen, schußgerechter in der Nähe sitzenden verscheuche.

Geh. Rat **Kruse** bestätigt, was bezüglich seiner von Jäger gesagt worden sei. Auch jetzt sei er noch der Ansicht, daß solange nicht wesentlich weniger Gymnasiasten nach Absolvierung der Untersekunda die Anstalt verließen, man nicht alte, sondern neuere Geschichte in dieser Klasse werde lehren müssen. „Leicht bei einander wohnen die Gedanken, wenn sie durch Rücksichten auf reale Verhältnisse nicht gehemmt werden. Es ist doch Tatsache, daß alljährlich eine weit größere Zahl von Schülern aus Untersekunda abgeht, als aus Prima. Sollen diese alle ihre geschichtliche Schulbildung mit Marius und Caesar abschließen oder mit Wilhelm I.? Sodann aber: will man noch immer drei volle Jahre von sieben der alten Geschichte zuweisen, obgleich doch das weitaus wichtigste 19. Jahrhundert dem Unterricht zugewachsen ist, nebst wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen? Und ist denn wirklich die dritte systematische Zusammenfassung der alten Geschichte oder die Ausdehnung der zweiten auf volle zwei Jahre für die Jugend so nützlich und angenehm, die sieben Jahre in der Lektüre der alten Klassiker ununterbrochen griechische und römische Geschichte treibt?“ [1])

Hier wurde am 8. Oktober, weil die Zeit der zweiten allgemeinen Sitzung herangekommen war, die Diskussion abgebrochen. An ihrer Fortsetzung am 9ten konnte sich Jäger leider nicht mehr beteiligen, da er am Morgen dieses Tages Halle verlassen mußte. **Cauer** begann hier mit folgenden die Debatte über These 2 abschließenden Bemerkungen:

„Herr Geheimerat Kruse hat, indem er These 2 bekämpfte, eigentlich für meine These 1 gesprochen; denn er hat sogleich den Beweis geliefert — wenn es eines solchen bedurft hätte —, daß, solange man die Erteilung des Einjährigenzeugnisses in Untersekunda beibehält, die äußerliche Rücksicht auf die hier Abgehenden vom Einfluß auf den Lehrplan gar nicht ferngehalten werden kann. Das Bedenken des Herrn Professor Kannengießer hoffe ich beruhigen zu können. Wenn wir zwei Jahre für alte Geschichte haben, so rückt die römische Kaiserzeit wieder nach Obersekunda und kann hier mit gebührender Gründlichkeit behandelt werden, während in Prima für deutsche Geschichte Raum gewonnen wird. Ebenso würde die Prima von Repetitionen aus der alten Geschichte, die ihr jetzt obliegen, künftig entlastet werden können. Die neueste Geschichte bis zur Gegenwart zu führen ist auch mein Grundsatz; ich darf darauf hinweisen, daß die Cauerschen Geschichtstabellen zur Zeit mit der Einführung des Neuen Bürgerlichen Gesetzbuches im Jahre 1900 schließen.

---

1) Obige Worte sandte Geh. Rat Kruse freundlichst auf meine Bitte, mir das von ihm Gesagte, soweit er es aus der Erinnerung vermöge, niederzuschreiben.

„Sehr gefreut hat es mich von Prof. Kannengießer zu erfahren, daß in Elsaß Lothringen die von mir geforderte Verteilung noch besteht; auch anderwärts ist dies, wie mir seit gestern mitgeteilt wurde, mehrfach der Fall. Nun, was in andern deutschen Staaten möglich ist, muß doch auch in Preußen möglich sein. Bei der Dezemberkonferenz 1890 war es allerdings nicht möglich. Wir alle wissen, wie sehr auf jenem unglückselgen Reichstag die Freiheit uns gemangelt . Deshalb werfe ich keinen Stein auf die Männer, die damals, um noch Schlimmeres zu verhüten und um ein praktisches Werk irgendwie zustande kommen zu lassen, mit schwerem Herzen in die Verkürzung der alten Geschichte gewilligt haben. Aber heute steht es doch anders. Heute handelt es sich nicht um einen unmittelbar praktischen Beschluß in bedrängter Lage, sondern darum, Zeugnis abzulegen, was wir aus freier Überzeugung für das Beste halten. Wenn ich in der Debatte darüber gegen Oskar Jäger streiten muß — nun gar, weil die Verhandlung auf heute verschoben worden ist, in seiner Abwesenheit —, so empfinde ich das schwer und schmerzlich, fast als wäre ich ein Parricida; vielleicht würde ich es überhaupt nicht wagen, wenn es nicht gölte für eben das zu streiten, was er selber im Grunde wünscht. In Bonn hat er es Pfingsten 1902 öffentlich ausgesprochen, daß er sich nichts Schöneres denken könne, als wenn durch ein Wunder die alte Position der römischen und griechischen Geschichte wiederhergestellt würde; und hat scherzend hinzugefügt, daß er ruhig würde ins Grab steigen können, wenn vorher dieser Schade wieder gut gemacht wäre. Nur taktische Rücksichten sind es, die ihn zurückhalten; und auch uns ermahnt er, an die Meinung des Publikums, das durch weitere Rückbildung des Gymnasiums diesem noch mehr entfremdet werden könnte, an die Abneigung in hohen und höchsten Kreisen der Regierung zu denken und einen Anstoß zu vermeiden. Meine Herrn, daß sich für den, der hoch steht und zu regieren hat, die Dinge anders ausnehmen als für uns in mehr oder weniger bescheidener Stellung, weiß ich wohl, und beanspruche gar nicht, daß unsre Wünsche ohne weiteres in Maßnahmen des Staates umgesetzt werden; die Regierung mag prüfen, was sie annehmen will, was sie durchführen kann. Aber eben damit diese Prüfung auf Grund ungetrübten Materials erfolgen könne, ist es unsre Aufgabe, offen zu sagen, was uns aus inneren Gründen als das Richtige erscheint. Auf dem weiten Wege von unsrer Aussprache bis zu einer praktischen Verwirklichung kommen die Hemmnisse und Reibungen der Staatsmaschine, die Rücksichten auf herrschende Strömungen und Abneigungen reichlich zur Geltung. Um so mehr ist es patriotische Pflicht, nicht auch unsererseits schon daran zu denken, sondern, so gut wir können, die Seite der Sache klarzustellen, die sich unsren Augen darbietet.

„Daß gerade Oskar Jäger es war, der dem gegenüber zur Behutsamkeit, zur Rücksichtnahme nach oben mahnte, hat möglicherweise manchen von Ihnen gewundert. Doch ich meine, Vater Jäger hat uns vielleicht nur auf die Probe stellen wollen, ob wir jüngeren Männer bereit sind, jene unerschrockene und rückenstarke Überzeugungstreue zu betätigen, durch deren Bewährung in einem an Kämpfen und an Erfolgen reichen Leben er selbst der ehrwürdige Nestor geworden ist, zu dem wir aufblicken. Nun dann tun wir das Unsrige, um diese Probe mit Ehren zu bestehen!“

Rektor Muff von Schulpforte, der an diesem Tage die Verhandlungen leitete, machte jetzt darauf aufmerksam, daß eine Zeitung im Widerspruch mit dem lebhaften Beifall, den Cauers Äußerungen gestern gefunden, berichtet habe, seine Thesen seien bei der ersten Verhandlung überwiegend abgelehnt worden. Er fragt infolgedessen die Versammelten, ob man nicht doch heute zu einer Abstimmung schreiten wolle, wobei man dem gestrigen Antrag des Geheimerats Trosien entsprechend, den zweiten Teil der ersten These („die innere Geschlossenheit des Lehrgangs der Vollanstalten muß dadurch gewahrt werden, daß die Möglichkeit fortfällt, anders als im Reifezeugnis das Recht zum einjährigen Dienst zu erwerben“) weglassen oder zum Gegenstand besonderer Abstimmung machen könne. Hierzu bemerkte Cauer:

„M. H.! Da der Herr Vorsitzende nach meinem Schlußwort noch zur Sache gesprochen hat, so bitte auch ich mich noch einmal äußern zu dürfen. Nach der gestern gegebenen Geschäftsordnung soll hier überhaupt nicht abgestimmt werden. Ich halte dies auch für das Richtige, weil bei der Zusammensetzung dieser Versammlung viel zu sehr der Zufall mitgewirkt hat, als daß wir imstande wären wie eine Körperschaft oder ein Verein Beschlüsse zu fassen. Gegen entstellende Berichte in Zeitungen können wir uns doch nicht sichern. Wenn gedruckt worden ist, meine Thesen seien gestern überwiegend abgelehnt worden, so wird jeder, der teilgenommen hat, bezeugen können, daß das falsch ist. Wollten wir aber, um eine einheitliche Meinungsäußerung der Sektion zustande zu bringen, die Thesen in der von Herrn Rektor Muff empfohlenen Weise abschwächen, so würden wir damit jenen falschen Nachrichten nicht entgegentreten, sondern eher ihnen nachträglich recht geben. Ich bitte, daß wir weiter die einzelnen Punkte besprechen, ohne Abstimmung.“ [1])

Da die Versammlung hiermit einverstanden war, so forderte der Vorsitzende auf, sich nunmehr über die dritte, auf den griechischen Unterricht bezügliche These zu äußern, indem er darauf hinwies, daß ein inhaltlich vollkommen übereinstimmender Satz von Uhlig für die Versammlung des Gymnasialvereins aufgestellt worden und dort allseitige Beistimmung gefunden habe. Ebenso wurde jetzt gegen die Cauersche These von keinem Mitglied der pädagogischen Sektion ein Einwand erhoben.[2])

---

1) Da von einem Kollegen aus dem Elsaß berichtet wurde, daß im Reichsland die Zweijährigkeit des oberen Kurses in alter Geschichte festgehalten werde, so mag hier notiert werden, worauf übrigens schon auf der Bonner Versammlung des Gymnasialvereins hingewiesen wurde, daß dies auch im Kgr. Sachsen, in Baden und Mecklenburg der Fall ist; und bezüglich Badens wurde ausdrücklich in jener Versammlung von Geheimerat Wendt erklärt, daß man dort nicht daran denke, eine Aenderung um der mit Einjährigkeitszeugnis Abgehenden willen eintreten zu lassen. — Die Behauptung Cauers, daß nach dem früheren preußischen Lehrplan auch die neuere Geschichte in dem oberen geschichtlichen Kursus mehr Raum als jetzt gehabt habe, ist nicht unrichtig. Es gilt von der neueren, wie von der mittelalterlichen Geschichte, da früher, wie jetzt noch anderswo, die alte Geschichte mit O. II abschloß, jetzt aber tatsächlich in U. I die 17 Jahrhunderte von 30 v. Chr. bis 1648 bewältigt werden müssen, also auch die Periode der römischen Kaiser, an deren eingehendere Behandlung doch wohl besonders bei der Klage der Kabinettsordre vom 26. November 1900 über Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte zu denken ist. — Endlich ist es wohl am Platz darauf hinzuweisen, daß der Prozentsatz der nach Absolvierung der Untersekunda Abgehenden keineswegs überall so groß ist, wie das an vielen preußischen Anstalten dauernd der Fall sein muß. An außerpreußischen Gymnasien sind der mit dem Einjährigenschein sich Verabschiedenden manchmal so wenig, daß man sie mit Fug und Recht als Ausnahmen bezeichnen darf. Eine statistische, nach Staaten (Provinzen), Städten, Anstaltsgattungen und Anstalten gesonderte Uebersicht über das numerische Verhältnis zwischen solchen Schülern und den über U. II hinaus in den neunjährigen Schulen Verbleibenden wäre u. E. sehr erwünscht. U.

2) Ein Bedenken ist in unserer Vereinsversammlung nur gegen den Satz in meiner These 7, der sagt, daß dem Griechischen im Gymnasium nicht nur eine gesicherte, sondern eine bevorzugte Stellung gebühre, geäußert worden und zwar wegen des Verhältnisses des Griechischen zum Lateinischen. Die beste Fassung schlug entschieden Dir. Thumser vor: „eine nicht nur gesicherte, sondern gleich dem Lateinischen bevorzugte Stellung“. Denn an eine quantitative Bevorzugung des Griechischen im Ganzen gegenüber dem Lateinischen darf meines Erachtens nicht gedacht werden, sondern nur daran, ob nicht die Zahl der griechischen Stunden in den obersten Kursen etwas größer sein sollte als die der lateinischen. In Preußen ist seit 1901 eine zeitweilige Vertauschung der Stundenzahlen für Latein (7) und Griechisch (6) in O. II, U. I und O. I gestattet. Es wäre interessant zu erfahren, wie weit von dieser Erlaubnis, die unter anderen Paulsen sehr begrüßt hat, bisher Gebrauch gemacht worden ist. Der bad. Oberschulrat hat jüngst aufgrund des Beschlusses einer Direktorenkonferenz den Lehrerkollegien an den Gymnasien des Landes anheimgestellt, ob sie den beiden Primen 7 St. Griechisch und 6 St. Latein statt 7 Latein und 6 Griechisch zuweisen wollen. An der Wendt'schen Anstalt in Karlsruhe ist die Aenderung eingeführt, andere Lehrerkollegien haben sich bis jetzt ablehnend verhalten. U.

Zu These 4 bemerkte Dir. **Kuthe** von Parchim, daß man in Mecklenburg eine ausschließlich der Geographie gewidmete Stunde in Prima habe, sich deren freue und sie nicht aufzugeben gedenke.

Direktor **Thumser** von Wien trat für den naturgeschichtlichen Unterricht ein, wie er an österreichischen Gymnasien in den unseren Sekunden entsprechenden Klassen gegeben wird, und meint, daß es in der 4. These heißen sollte: „Für weitgehende Neuerungen in dieser Hinsicht [inbezug auf Vermehrung der geographischen und biologischen Stunden] ist am Gymnasium kein Raum“ [1])

Rektor **Rausch** spricht hingegen dafür, daß schlechtweg Neuerungen in dieser Richtung abgelehnt werden.

Professor **Kannengießer** teilt die Sympathie mit den Ansichten Cauers nicht. Der Raum insbesondere für gründliche Betreibung der Geographie in den oberen Klassen müsse geschaffen werden, und dies sei sehr wohl möglich, wenn man das Latein von 8 oder 7 Stunden auf 6 herabsetze. Ein Widerstreben gegen die weitere Aufnahme realistischen Bildungsstoffes würde seines Erachtens den Ruin des Gymnasiums herbeiführen.

Ebenso empfahl Prof. **Heinrich Müller** vom Kaiserin-Augusta-Gymnasium in Charlottenburg weitere Berücksichtigung der Mathematik und der Naturwissenschaften an den Gymnasien und verwies dabei auf die vorvorjährigen Düsseldorfer Verhandlungen des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Andererseits traten für die Cauer'sche Anschauung Direktor **Wegehaupt** von Hamm und Direktor **Aly** von Marburg ein, der letztere, indem er unter lebhafter Zustimmung vieler Anwesender an die bösen Erfahrungen erinnerte, die man seit 1892 ein Jahrzehnt lang mit den 6 Stunden Latein in den obersten Kursen gemacht habe: noch gegenwärtig habe man die Folge jener Einrichtung nicht verwunden.

In dem Schlußwort zu These 4 und 5 äußerte **Cauer**:

„Herrn Direktor Kuthe erwidre ich, daß meine These 4 ja nur Neuerungen ablehnt, also Bestehendes nicht antastet. Auf das, worin andre deutsche Staaten von Preußen abweichen, habe ich selbst mich in einem Falle berufen und werde vielleicht noch künftig Anlaß haben es zu tun. Herrn Professor Kannengießer hat Direktor Aly mit aller nur wünschenswerten Kraft und Klarheit geantwortet. Der Vorschlag zeigt Ihnen, wohin wir sofort wieder kommen, wenn wir den Wunsch verwirklichen wollen, daß kein an sich wichtiges Fach im Lehrplan des Gymnasiums fehlen dürfe. Es ist dies die wohlbekannte, gutgemeinte und achtungswerte, aber im höchsten Grade unheilvolle Denkweise, die seit Johannes Schulze zwei Generationen hindurch in Preußen geherrscht und den Notstand herbeigeführt hat, der dann zu all den Schulreformversuchen, die wir erlebt haben, Anlaß geworden ist. Man kann nicht, um ein derbes Bild

---

1) Der österreichische Gymnasiallehrplan gibt der unserer O. III entsprechenden Klasse gar keinen naturgeschichtlichen, aber drei physikalische Stunden, der U. und O. II je 2 naturgeschichtliche (mineralogische, botanische, zoologische), aber keine Physik, den beiden obersten je 3 St. Physik (neben 3 bezw. 2 St. Mathematik), aber keine Naturgeschichte. Eine ähnliche Einrichtung bestand an den badischen Gymnasien von 1869 bis zum Herbst 1876: in den beiden Tertien je 2 St. Physik (Naturlehre), in den beiden Sekunden je 2 St. für einen zweiten naturgeschichtlichen Kursus, in den beiden Primen je 2 St. Physik. Aufgrund der damit gemachten nicht guten Erfahrungen aber und entsprechend einem von P. Treutlein auf der ersten badischen Direktorenkonferenz gemachten Vorschlag wurde dann die jetzt geltende Ordnung eingeführt, wonach in den Tertien der naturgeschichtliche Unterricht der drei untersten Klassen fortgesetzt wird und in keiner oberen Klasse wiederkehrt, der physikalische aber der Sekunda und Prima zufällt. Von Interesse ist übrigens für die Frage des biologischen und des geographischen Unterrichts in den oberen Klassen auch die Verhandlung in der pädagogischen Sektion der Heidelberger Naturforscherversammlung (s. Tageblatt der Versammlung S. 713): den Hauptinhalt habe ich im Jahrg. 1902 unserer Zeitschr. S. 226 angegeben.

zu gebrauchen, den Kuchen kaufen und den Groschen behalten. Prof. Kannengießer fürchtet, daß der Weg, den ich empfehle, zur Zerstörung des Gymnasiums führen werde. Prophezeien kann ich natürlich nicht; aber das weiß ich — und Sie alle wissen es —, daß der Weg, den er empfiehlt, schon einmal zur Zerstörung geführt hat.

„Ob es zutrifft, was Herr Prof. Müller (Charlottenburg) hat erzählen hören, daß ich unser Bildungswesen um 100 Jahre zurückschrauben wolle, kann er nun wohl selbst beurteilen. Tatsächlich habe ich die größte Sympathie für die modernen Wissenschaften, von denen hier die Rede war, und wünsche ihnen aufrichtig freieste und vollste Betätigung; aber in der Form besondrer Lehrfächer ist das am Gymnasium, wenn es seinen eignen Charakter behalten soll, nicht möglich. Das scheint auf den ersten Blick ein Mangel zu sein; doch es läßt sich ein Gewinn daraus entwickeln. Denken Sie an das Wort von Paul de Lagarde, daß wir unsre Schüler nicht gesättigt zur Universität entlassen sollen, sondern mit dem rechten Hunger nach Wissen. Das wird am Gymnasium für Geographie und Naturwissenschaften erreicht werden, wenn wir, anstatt eine gedrängte Übersicht des Wichtigsten mitzuteilen, in der Weise, die ich gestern andeutete, Interesse und Sinn für geographische und biologische Betrachtungsart zu wecken suchen.[1])

„Meine Herrn, wir haben hier nichts beschlossen und nichts beschließen wollen. Daß einzelne meiner Vorschläge bei manchen von Ihnen, sei es vielen oder wenigen, auf Widerspruch stoßen würden, wußte ich voraus. Daß Sie aber den Grundanschauungen, denen ich zu lebendiger Wirksamkeit verhelfen möchte, zustimmen, haben Sie im ganzen durch Ihren Beifall und viele unter Ihnen privatim durch freundlichen Zuspruch bewiesen; und für diese Ermutigung danke ich Ihnen von Herzen."

Rektor **Muff** schloß nun die Debatte über die Cauer'schen Sätze unter lauter Zustimmung mit Worten der Anerkennung für den Thesensteller als einen Vorkämpfer für die Sache des Gymnasiums und mit solchen der Verwerfung gegen den „Utraquismus" als Grund der Korruption des Lehrplans der Gymnasien.[2])

---

1) Cauer hatte sich auch bezüglich der von Prof. Müller zitierten Düsseldorfer Verhandlungen geäußert und gesagt, inwiefern der dortige Referent über „Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung" sich als urteilsunfähig erwiesen habe. In der mir zum Abdruck zugeschickten Niederschrift seiner Worte hat er aber diesen Passus bei Seite gelassen, wohl weil ihm jenes Referat weitere Beachtung nicht zu verdienen schien. H.

2) Der Ausdruck Utraquismus ist, wenn wir uns nicht täuschen, zuerst von Paulsen verwandt worden (vergl. das Protokoll der Dezemberkonferenz S. 230), um die von ihm verworfene Richtung in der Organisation des Gymnasiallehrplans zu bezeichnen, welche die sogenannten modernen Unterrichtsgegenstände bei der Gestaltung dieses Planes in gleichem Maße vertreten sehen möchte, wie die klassischen Sprachen. Aber der Ausdruck ist doch mißverständlich: wer gegen den Utraquismus kämpft, kann leicht als Jemand angesehen werden, der jene anderen Lehrfächer am liebsten überhaupt aus dem Gymnasium verbannt wünscht. Besser wird daher, meine ich, der Ansicht, welche die alten Sprachen als entschieden überwiegendes Arbeitsgebiet für die Gymnasien festhalten will, der Encyklopädismus entgegengesetzt, wie das z. B. schon Köchly getan hat, als er 1861 erklärte, er habe bei den Verhandlungen des Dresdener Gymnasialvereins dem Encyklopädismus zu weitgehende Konzessionen gemacht (Neues Schweizerisches Museum I S. 90). Vom encyklopädistischen Standpunkt aus scheint, seinem Namen entsprechend, Bildung lediglich auf dem Umfang und der Mannigfaltigkeit der Kenntnisse zu beruhen und scheint es demgemäß Pflicht, den Gymnasiasten alle möglichen Wissensgebiete in möglichst weiter Ausdehnung zu erschließen; daß bei der von solchem Verfahren unzertrennlichen Oberflächlichkeit die Erziehung der geistigen Fähigkeiten Not leiden muß, daß dieser Zweck Vertiefung in ein schwieriges Unterrichtsgebiet fordert, welche die Schüler hier nicht bloß zur Erlangung eines Quantums von Wissen, sondern zu einem nur durch viel Uebung erreichbaren Grade des Könnens führt, und daß solche Vertiefung nur möglich ist, wenn man diesem Unterrichtsgebiet eine beherrschende, centrale Stellung einräumt, das wird nicht eingesehen, sondern Dezentralisation, Gleichstellung aller Unterrichtsfächer verlangt. Bekämpfung dieses Standpunktes kann m. E. nicht gleicherweise wie Verwerfung des „Utraquismus" zu der verkehrten Meinung Anlaß geben, man gestehe eigentlich nur einem Unterrichtsgebiet Existenzrecht zu. H.

Als zweiter Verhandlungsgegenstand war für die zweite Sitzung der pädagogischen Sektion ein Vortrag des Prof. Dr. Oskar Weißenfels vom Französischen Gymnasium in Berlin angesetzt:

Über das griechische Lesebuch von U. v. Wilamowitz-Moellendorf.

Dem Vortragenden selbst verdanken wir folgenden Auszug:

Nach einigen einleitenden Betrachtungen über die Ursachen, welche die zahlreichen und dabei so leidenschaftlichen Besprechungen des Griechischen Lesebuchs von Wilamowitz veranlaßt haben, setzt sich der Vortragende als Ziel, den Reformgedanken des genannten Gelehrten zu beleuchten und die scharfen Anklagen, die von ihm gegen die bis jetzt üblich gewesene Behandlung des Griechischen erhoben worden sind, zu widerlegen.

„Manches klingt bei Wilamowitz geradezu so, als hätte das Gymnasium seinen Zöglingen in den griechischen Stunden bisher geschminkte Lügen statt Wahrheit geboten und ihnen nie eine ernste und fruchtbare Anstrengung zugemutet. Dem gegenüber verspricht dieses Buch, die Jünglinge zu Bürgern des Staates zu erziehen, ihre Seelen für das Reich Gottes zu gewinnen, ihnen Unvergängliches zu bieten. Eine verlebte Vorstellung von Altertum soll durch eine richtige ersetzt werden; nicht mehr soll man sich niederwerfen vor ästhetischen und sittlichen Idealbildern, die, einst von Unwissenden und Halbwissenden erzeugt, von der mächtig weiterentwickelten Wissenschaft längst widerlegt seien. Von dem Griechentum als einer Schule der Humanität mag Wilamowitz nicht reden hören. Ebenso verhaßt ist ihm das Schwärmen für den Klassizismus. Es komme vielmehr darauf an, das wirkliche Griechentum geschichtlich zu erfassen. Denn dieses sei in der Tat die Grundlage der Kultur auf allen Gebieten und dürfe eben deshalb einen Platz in unserer Jugendbildung beanspruchen.

„Freilich handelt es sich für Wilamowitz nicht um eine Revision der traditionellen Bewunderung der wirklichen Griechen. Abgesehen von Xenophon, von dem er im Tone der Verachtung redet, und etwa noch von Demosthenes, beraubt er keinen von den bisher als echteste Repräsentanten des Griechentums betrachteten und in der Schule erklärten Schriftstellern seines Ehrenkranzes. Er will nur, daß sie die Herrschaft an andere abtreten oder mit vielen anderen teilen, die zum Christentum und zur modernen Wissenschaft nähere Beziehungen haben. Dies eben ist sein Reformgedanke, daß der Klassizismus durch den Hellenismus ersetzt werden, daß nicht nach ästhetischen Gesichtspunkten, sondern nach historischen Gesichtspunkten gewählt werden, daß aus dem später in eine mächtige Breite entwickelten Griechentum dem Schüler das vorgeführt werden soll, was zu den Problemen der modernen Technik und der modernen Wissenschaften erkennbare Beziehungen hat. Statt des klassischen Griechentums möchte er Alexander und die Augusteische Monarchie, die Anfänge des Christentums und den Zusammenstoß der neuen Religion mit der alten Philosophie zu Hauptobjekten des altsprachlichen Unterrichts machen. Sein Lesebuch bietet sich als Hilfsmittel dar, in die Mischkultur des römischen Kaisertums, die für alle Kulturvölker der gemeinsame Unterbau sei, einen Einblick zu verschaffen. Demgegenüber ist zu bemerken, daß man das dogmatische Christentum doch lieber, wie bisher, den Religionsstunden überlassen soll, wenn auch eingeräumt werden muß, daß es mit zu den Aufgaben des griechischen Unterrichts gehört, die christliche Ethik gelegentlich mit der philosophischen Ethik des Altertums in Parallele zu stellen. Auch über die Ausbreitung des Griechentums durch Alexander und über die Organisation des Augusteischen Staates wird der Geschichtslehrer nicht bloß schneller, sondern auch besser im Zusammenhange belehren können als der Lehrer des Griechischen im Anschluß an irgend eines der hier gebotenen Lesestücke. Wenn aber Wilamowitz sagt: ‚Wer weder weiß noch seine Schüler lehrt, was Plato und Aristoteles als Ziel des menschlichen Lebens aufgestellt haben, der hat weder über die Griechen mitzureden noch verdient er Griechisch in Prima zu unterrichten', so ist diesem Satze unbedingt zuzustimmen. Daß zwei längere Abschnitte aus der Politik des Aristoteles und

der Nikomachischen Ethik in das Lesebuch aufgenommen sind, ist durchaus zu billigen, während mit den beiden aus Plato gewählten Stücken diesem Philosophen nicht genügt ist, selbst wenn außerdem, wie Wilamowitz will, noch ein größerer Dialog gelesen wird.

„Doch das Unannehmbarste von dem Reformgedanken, dem dieses Lesebuch einen Ausdruck geben will, ist dieses, daß es dem Schüler auch die hellenischen Wurzeln der Mathematik, Mechanik, Astronomie, Physik und Medizin aufzudecken versucht. Die dahin zielenden Stücke nehmen ein Viertel des Lesebuchs ein. Dies ist unseres Erachtens eine pädagogische Ungeheuerlichkeit. Es heißt Antiquiertes und Überholtes ans Licht ziehen und dem in erster Linie Wichtigen den Raum nehmen. Handelt es sich überhaupt darum, der griechischen Kultur allseitig auf dem Gymnasium gerecht zu werden? Die Frage ist vielmehr so zu stellen: Welches sind die Seiten des Griechentums, von welchen man sich auch heute etwas Erkleckliches für die Klärung und Vertiefung des menschlichen Denkens und Empfindens versprechen kann? Das Wenige, was wir mit unseren Schülern lesen, kann gar nicht vorsichtig genug gewählt sein. Vor allem muß es auch die Kräfte der griechischen Sprache in voller Entfaltung zeigen. Dies aber ist gar nicht möglich in Stücken, die die Elemente der Grammatik oder geographische, mathematische, mechanische, medizinische Probleme behandeln, noch in offiziellen Urkunden und Erlassen. Mit ganzer Kraft und Vielseitigkeit arbeitet die Sprache nur in den Meisterwerken der eigentlichen Literatur, in der fachwissenschaftlichen Literatur zeigt sie nur ausnahmsweise ihren ganzen Reichtum. Es ist einzuräumen, daß in übertreibendem Tone vieles über die ästhetische und sittliche Vollkommenheit des klassischen Altertums deklamiert worden ist. Selbst die Meisterwerke der griechischen Literatur bieten nicht immer das Gute, das dem sittlichen Ideal des Menschen durchaus Entsprechende. Aber unverhüllt oder wenig verhüllt zeigen sie die Haupttendenzen der menschlichen Natur. Das Charakteristische des unverfälschten Griechentums mit Hilfe ihrer Sprache erfassen zu lassen, das ist die Aufgabe des griechischen Unterrichts auf dem Gymnasium. Nicht als ob uns dieses ein höchstes Vorbild in ästhetischer, sittlicher, philosophischer, politischer, sozialer Beziehung sein müßte, sondern weil wir mit Hilfe jener griechischen Klarheit, Geradheit und Einfachheit uns die verwickelten und oft verschrobenen modernen Erscheinungen besser deuten können. Am reichsten an solchen Gelegenheiten werden die Werke der poetischen und philosophischen Literatur der Griechen sein, weil diese es ihrer ganzen Natur nach mit dem Wesentlichen und Feststehenden zu tun haben. Doch auch den Historikern läßt sich in dieser Hinsicht viel abgewinnen. Man soll die Begriffe des Poetischen und Philosophischen nur nicht zu eng fassen. In den hier gezogenen Kreis gehören alle Literaturwerke, welche der natürlichen Erkenntnissehnsucht des Menschen nach dem, was den Kern seines Wesens ausmacht, etwas merklich Befriedigendes, ja Beseligendes bieten."

Der Vortragende erläutert das an dem Beispiel des Thucydides, der, wiewohl unempfänglich für das im engeren Sinne Poetische und ohne Interesse für die philosophische Bewegung seiner Zeit, dennoch das hier gemeinte Poetische und Philosophische in reichem Maße besitzt. Er verweilt bei diesem Punkt länger, um dem Vorwurf zu begegnen, als rede er einer literarisch-schöngeistigen Behandlung des Altertums das Wort. Er halte das für um so notwendiger, als er sich auch gegen die Verachtung der Form, die Wilamowitz zur Schau trage, erklären müsse. Der Stoff, nicht die künstlerische Form, sagt dieser, sei für ihn bei der Auswahl bestimmend gewesen. Dem gegenüber stellt der Vortragende den Satz auf, daß für die Jugendbildung nur solche Schriftsteller auszuwählen seien, die Treffliches auch in trefflicher Weise gesagt haben. Erst in der angemessenen Form finde der Gedanke seine Reife und Erfüllung. Man werde deshalb aber nicht zu ängstlich sein dürfen. Die von Arrian redigierten *διατριβαί* Epiktets z. B., aus welchen das Lesebuch einiges biete, seien von glücklich treffendem Ausdruck, und man werde sich dieser, so zu sagen, innerlichen Schön-

heit zu Liebe gern ihre plebejische Derbheit und ihren Mangel an Glätte gefallen lassen. In diesem Lesebuche begegne man aber auch dem Kanzleistil, dem Formelkram gewöhnlicher Briefe, der Formlosigkeit oder farblosen Umständlichkeit der gewöhnlichen gelehrten Rede. Solche Stücke könnten für den Gelehrten sehr interessant sein, verdienten aber nicht langsam in der Schule interpretiert zu werden.

Der Vortragende kann deshalb nicht finden, daß das Griechische Lesebuch von Wilamowitz den Bedürfnissen der Schule entgegenkomme, doch werde es den Studierenden auf der Universität als Sammlung stilistischer Muster gute Dienste leisten, um die mannigfaltigen Formen der griechischen Prosa aus diesen Proben kennen zu lernen. Auch der ganze Ton der Vorbemerkungen und Anmerkungen passe für diesen Standpunkt besser als für den des Schülers. Diesem müsse ein klares, ruhig brennendes Licht angezündet werden. Diese Erklärungen aber hätten oft wieder Erklärungen nötig und seien nicht selten schwerer zu verstehen als die erklärten Stellen selbst. Es sei also wohl nicht anzunehmen, daß das Buch in der Schule Fuß fassen werde. Doch bleibe dem Verfasser das Verdienst, für lange Zeit durch sein Vorgehen den Kanon der griechischen Schullektüre vor zu ängstlicher Verengerung bewahrt zu haben. —

Der lebhaften Zustimmung, welche diese Darlegung fand, fügte Rektor **Muß** in warmen Worten den Dank des Vorsitzenden hinzu. Eine Diskussion wurde von keiner Seite gewünscht,[1]) und so folgte der Vortrag des Professor Dr. Wilhelm **Jerusalem** von Wien über ein verwandtes Thema,

Über Bildungswert und Methodik des griechischen Unterrichts.

Auch hier sind wir der Mühe einer Inhaltsangabe nach eigenen Notizen durch liebenswürdige Übersendung eines Manuskripts vom Autor überhoben worden, das die Hauptpunkte so wiedergibt:

„In der Frage nach dem Bildungswert des Griechischen sind in der jüngsten Zeit zwei Richtungen einander entgegengetreten, die man kurz als Historismus und Klassizismus bezeichnen kann. Der Historismus, als dessen bedeutendste Vertreter v. Wilamowitz und v. Arnim gelten dürfen, will den Bildungswert der griechischen Sprache und Literatur nur darin erblicken, daß damit der Schlüssel zu einer anderthalbtausendjährigen Kultur gegeben werde, die die Grundlage, der Typus der unsrigen sei. Dadurch werde der historische Sinn geweckt, der die Jugend dazu anleite, alles Vorhandene als ein Gewordenes zu begreifen, und ihm die Überzeugung beibringe, daß in menschlichen Dingen nichts absolut oder unbedingt gilt, sondern alles nur relativ und historisch bedingt sei. Demgegenüber betont der Klassizismus, für den Immisch und ich selbst in einer früheren Schrift eingetreten sind, daß im griechischen Altertum noch immer des ewig Vorbildlichen genug zu finden sei und daß man für die Jugend solche unbedingt giltigen Werte absolut nicht entbehren könne

„Wir wollen nun den Versuch machen, diese Gegensätze unter einem höheren Gesichtspunkte zu vereinen. Der historische Sinn muß zunächst als die größte und bedeutsamste Leistung des 19. Jahrhunderts anerkannt werden. Trotzdem aber gibt es eine Hypertrophie des historischen Sinnes, die der Kultur eines Volkes nachteilig sein kann. Friedrich Nietzsche hat dies in der «unzeitgemäßen Betrachtung», die über Nutzen und Nachteil der Historie handelt, vortrefflich dargestellt. «Es gibt einen Grad von Schlaflosigkeit, von Wiederkäuen, von historischem Sinn, bei dem das Lebendige zu Schaden kommt.» «Das Unhistorische wie das Historische ist gleichermaßen für die Gesundheit eines Einzelnen, eines Volkes und einer Kultur nötig.» (Nietzsches Werke I. 286). Die Griechen tragen nun eben dadurch zur Gesundheit des Einzelnen und der Nation bei, daß sie das Historische wie das Unhistorische in einer Vereinigung bieten, wie kein

1) Wir erlauben uns auf die von uns im vorigen Jahrgang S. 147 mitgeteilten Cauer'schen Thesen über das Wilamowitzische Lesebuch und auf unsere dortige Meinungsäußerung über die Frage seiner Benutzung und die Tendenz des Autors hinzuweisen. U.

anderes Volk. Den historischen Sinn weckt das Griechentum am wirksamsten durch seine eigene Entwickelung, die jetzt in den meisten Punkten so klar und durchsichtig vor uns liegt, daß wir sie auch unsern Schülern klar machen können. Die Wandlungen der Schriftsprache von Homer bis zur κοινή lernt der Schüler an Beispielen kennen. Die Entwicklung des Gottesbegriffes von der naturalistisch-anthropomorphen Auffassung bei Homer und Hesiod bis zu den ethisch geläuterten Ansichten des Sophokles und Platon kann den Schülern vorgeführt werden. Ebenso sehen die Gymnasiasten oder man kann es ihnen wenigstens an der Hand der Lektüre zeigen, wie das Volk, das bei Homer stumm die Mitteilungen und Befehle des Herrschers entgegennimmt, sich in Athen zum Träger der Volkssouveränität emporarbeitet. Kulturgeschichtlich sehen wir die Entwickelung vom Frauenraub und Frauenkauf zur Mitgift, vom Tauschhandel zum Geldverkehr deutlich vor uns. Aber auch die andere Wirkung des historischen Sinnes, die darin besteht, daß wir alles Menschliche als ort- und zeitmäßig bedingt ansehen lernen, wird durch das Studium der griechischen Sprache und Literatur in hohem Grade gefördert. Der Kampf zwischen menschlichem und göttlichem, zwischen dem tatsächlich geltenden und dem ewigen, ungeschriebenen Recht, wie er uns in der Antigone vorgeführt wird, hat bis jetzt wenigstens in der Menschheitsgeschichte nicht aufgehört; allein die Voraussetzungen, auf denen sich dieser Kampf im griechischen Drama aufbaut, treffen nur für die Zeit des Sophokles und keineswegs für uns zu. Wenn Prometheus aufzählt, was er für die Menschen getan, d. h. wenn er die Kräfte und Errungenschaften des Menschengeistes preist, zählt er neben den Leistungen, die auch uns groß erscheinen, neben den Zahlbegriffen, der Schreibkunst, dem Wohnungs- und Schiffsbau auch in voller Ausführlichkeit die verschiedenen Arten der Mantik auf (Aesch. Prom. 436—506).

„An dieses Beispiel nun, wo die historische Bedingtheit eines der größten Kunstwerke der Griechen so deutlich hervortritt, läßt sich eine Frage knüpfen. Was scheint hier das wichtigere, das fruchtbarere Bildungselement zu sein? Die Freude an den Errungenschaften des Menschengeistes, die unsere Kräfte stärkt, unser Vertrauen hebt, uns zu Taten spornt, oder die Tatsache, daß man zu diesen Errungenschaften einst die Mantik zählte? Der letztgenannte Umstand ist das historisch Bedingte, der erstgenannte das nie Veraltende, ewig Lebendige, das Unhistorische.

„Noch ein Beispiel derselben Art. Im berühmten Chorlied der Antigone, dem πολλὰ τὰ δεινά, wird ebenfalls der Menschengeist gepriesen, dazu aber noch die bis heute giltig gebliebene Wahrheit ausgesprochen, daß mit dem intellektuellen Fortschritt der ethische nicht Schritt halte. Auch das πολλὰ τὰ δεινά ist historisch bedingt. Ein Grieche des fünften vorchristlichen Jahrhunderts hat es geschrieben. Ein Deutscher des zwanzigsten Jahrhunderts hätte zum Preise des Menschengeistes sowohl, wie auch zu dem hinter dem geistigen stark zurückgebliebenen moralischen Fortschritt noch ganz andere Tatsachen anzuführen gewußt. Was ist nun, so kann man wieder fragen, das Bildende und Erhebende an diesem Chorliede? Ist es die historische Gebundenheit an Ort und Zeit, die trotz den darin enthaltenen bis heute giltigen Wahrheiten auch dieser Dichtung zweifellos anhaftet? Oder ist es der Umstand, daß der griechische Dichter auf Grund eines weit geringeren Tatsachenmaterials, als es uns heute zur Verfügung steht, die Kraft des Menschengeistes so tief erfaßt und so schwungvoll ausgedrückt hat? Das Bildende liegt doch wohl auch hier im jugendlich Kräftigen, im Lebenfördernden, im Unhistorischen.

„Was ist nun das Wesen dieses Unhistorischen? Nichts anderes, als eine dem vollen Leben zugekehrte Richtung und Tätigkeit des Geistes. Und das ist die charakteristischste Eigenschaft des Griechentums, daß es in allen seinen Hervorbringungen dem Leben zugekehrt ist. Das politische Leben der Griechen, ihre Sprache, ihre Literatur, ihre Kunst und ihre Wissenschaft, sie alle sind durchtränkt von dem Bedürfnis, das Leben inhaltsvoller, kräftiger und schöner zu gestalten. Der Erkenntnisdrang im Menschen ist ursprünglich nicht als besonderer Trieb vorhanden, sondern bildet nur einen Teil des Erhaltungstriebes. Der Mensch sucht seine Umgebung zu erkennen, weil er in dieser Umgebung leben, sich erhalten will. Wie die meisten Triebe, wächst auch der Erkenntnisdrang und entwickelt sich weiter, als das unmittel-

bare Bedürfnis zu fordern scheint. Der Forscherdrang wird zu einem Funktionsbedürfnis.[1] Aber auch bei der einzig und allein der Erforschung der Wahrheit gewidmeten, anscheinend rein theoretischen Tätigkeit der Gelehrten erkennt der tiefer dringende Blick als Unterströmung die dem Lebenstrieb entstammenden Motive, die oft unbewußt Ziel und Richtung der Forschung bestimmen.

„Das Griechenvolk zeigt uns nun diesen dem Leben zugekehrten Erkenntnisdrang in einer Deutlichkeit und Klarheit, in so durchsichtiger Einfachheit und zugleich in so erfolgreicher herzerfreuender Betätigung, wie wir ihn sonst nirgends beobachten können. Der Geist des Griechentums ist Geist des Lebens. Die abstraktesten Ideen bietet er uns in sinnenfälligen Bildern, und selbst seine Todessehnsucht ist noch Lebensdrang. Alle Hervorbringungen des griechischen Geistes gehen darauf aus und tragen dazu bei, das Leben zu erhalten und zu verschönern.

„Am deutlichsten sieht man dies auf einem Gebiete, das vom Leben am meisten abgekehrt scheint, in der griechischen Philosophie. Trotz der hohen Abstraktionen, zu denen diese Philosophie aufsteigt, ist sie lebensvoll und lebenfördernd in allen ihren Hervorbringungen. Sie ist es, der wir die Denkmittel verdanken, durch welche positive Wissenschaft und damit Beherrschung der Natur erst möglich geworden ist. Die Eleaten lehren uns, daß nicht sinnliche, sondern begriffliche Erkenntnis das Bleibende im Wechsel findet. Heraklit zeigt uns, daß es ewige Gesetze gibt, die alle Veränderung bestimmen, und heißt uns nach diesen Gesetzen suchen. Leukipp und Demokrit schaffen im Atombegriff ein heute kaum entbehrliches Denkmittel, und Sokrates lehrt uns, daß wir in uns selbst den festen Halt suchen müssen, um im verwirrenden Gewoge der öffentlichen Meinung den rechten Weg zu finden. Er lehrte und lebte die bis heute giltige Wahrheit, daß wir diesen Halt nur durch Nachdenken über uns selbst und unsere Bestimmung zu finden vermögen. Platon ist Dichter und Denker. Lebensvoll aber sind nicht nur die Gestalten seiner Dialoge, nicht nur die dramatische Komposition seiner künstlerisch vollendeten Werke; lebensvoll bleiben auch seine abstraktesten Spekulationen und seine unmöglichsten Utopien. Seine Idee des Guten ist das teleologische Prinzip, das in der jüngsten Phase der Naturwissenschaft, nachdem Mechanik und Chemie sich zur Erklärung des Lebens als unzulänglich erwiesen haben, wieder zu Ehren kommt. In dem Entwurf seines Idealstaats stellt Plato Forderungen an die Regierenden, die heute vielfach als selbstverständlich angesehen werden, während man bei anderen ihre Berechtigung zugestehen muß, obzwar es bisher nicht gelungen ist, sie zu erfüllen. Die Kritik der sozialen Mißstände, der wirtschaftlichen Ungleichheiten, wie wir sie im achten Buch der Politeia lesen, ist noch heute die Rüstkammer, aus der die Vertreter der modernen sozialreformatorischen Bestrebungen der Gegenwart nicht nur die Gedanken, sondern sogar ihre Bilder und Gleichnisse nehmen. Das arbeitslose Leben der Reichen wird schon bei Platon ein drohnenhaftes Dasein genannt (βίος κηφηνώδης). Aristoteles hat die Regeln des richtigen Schließens für alle Zeiten festgestellt, und wenn wir heute mit den Begriffen Potentialität und Aktualität operieren, wenn uns die Unterscheidung von Stoff und Form geläufig ist, so vergessen wir dabei allzuleicht, daß Aristoteles diese Begriffe für uns zurecht gedacht hat. Sein berühmtes Wort, daß der Mensch von Natur ein πολιτικὸν ζῷον, ein soziales Wesen sei, wird erst heute ganz verstanden, und so müssen wir wohl noch heute mit Melanchthon sagen: Aristotelis monumentis carere non possumus. Aber auch die nacharistotelische Philosophie ist dem Leben zugekehrt. Ja die Denkweise der Stoiker und Epikureer ist, namentlich was ihre Erkenntnistheorie und Naturphilosophie betrifft, für unser modernes Denken noch fruchtbringender gewesen als die älteren Systeme.

„Daß aber nicht nur die Philosophie, daß auch die positive Wissenschaft der Griechen, daß ihre Sprache, ihre dichtende und ihre bildende Kunst, daß alle ihre politischen und religiösen Einrichtungen Leben atmen, das braucht wohl nicht erst dargetan zu werden. Dieses

1) Vgl. Jerusalem, Lehrbuch der Psychologie 3. Aufl. S. 160 ff.

Ringen des Geistes, dieses in den Dienst des Lebens gestellte Denken und Gestalten ist zwar in den Formen, in denen es uns überliefert ist, wie alles Menschliche historisch gegeben und gebunden, allein in seinem ureigensten Wesen ist dieses geistige Leben und dieser lebendige, dem Leben zugekehrte und ihm dienende Geist das ewig Jugendliche, das Vorbildliche, das Unhistorische, das Klassische an den Griechen.

„Diese lebendige Kraft des Griechentums kann sich aber nur dem erschließen, der sich mit dem Werkzeug ihres Geistes, mit der Sprache vertraut gemacht hat. Diese Sprache ist eigentlich nicht bloß das Werkzeug des Geistes; die griechische Sprache ist der hörbar, sichtbar, fühlbar gewordene griechische Geist selbst. In jedem griechischen Satze ist etwas von diesem Geiste des Lebens verkörpert. Aus jedem griechischen Originalsatz kann man nicht nur einen lebensvollen Gedanken herauslesen, man kann auch in das Denken und Fühlen des Sprechenden Einblick gewinnen, wenn man gelernt hat, das feine Geäder des griechischen Satzbaues zu durchdringen. Am Latein lernt man Logik, am Griechischen Psychologie. Es ist kein Zufall, daß gerade ein Grieche den Ausspruch getan hat: *τὰ ἐν τῇ φωνῇ σύμβολα τῶν ἐν τῇ ψυχῇ*. Gerade in der Unbestimmtheit des Neutrum Pluralis bei *τὰ* und bei *τῶν* liegt das Gehaltvolle, das Bedeutende dieses Aristotelischen Satzes.

„Der ästhetisch so ungewöhnlich veranlagte Grieche verlangt auch in seiner Sprache überall Formung und Gliederung. Das unübersetzbare Partikelpaar *μέν* und *δέ*, die so überaus reiche Auswahl von Bindegliedern der Sätze und Satzteile (*ἄρα, δή, καὶ δή καί, δήπου, μέντοι, καίτοι, τοιγάρτοι, οὐ μὴν ἀλλά, ἄλλως τε καί* u. a. m.) geben der griechischen Rede eine ganz einzige Lebendigkeit. Das Bedürfnis nach genauer Wiedergabe des Gedachten und nach leichter Verständlichkeit schafft überdies eine so überaus reiche Fülle von Wort- und Satzformen, die zwar dem Anfänger einige Schwierigkeit bereiten, dafür aber den Fortgeschrittenen reichlich dadurch entschädigen, daß er in den ganzen Reichtum des Seelenlebens Einblick gewinnt und unter richtiger Anleitung hier allein lernen kann, wie viel Arbeit, wie viel liebevolle Versenkung in ein fremdes Bewußtsein, wie viel Einfühlung nötig ist, um gehörte oder gelesene Rede ganz zu verstehen. Die Übersetzung kann den ausgesprochenen Gedanken ungefähr richtig wiedergeben, das aber, was William James so treffend den Strom des Denkens nennt, aus dem die einzelnen Vorstellungen wie Inseln hervorragen, das läßt sich schlechterdings nur am Original zeigen. Man kann mit Recht sagen: Es gibt keine Sprache, an der das Leben der Seele, die Einheit und das Zusammenwirken aller Seelenkräfte in der Rede auch nur annähernd so deutlich zum Bewußtsein gebracht werden kann, wie am Griechischen.

„Freilich muß der Lehrer selbst ein hochentwickeltes Sprachgefühl besitzen, er muß mit den Feinheiten der griechischen Sprache wohl und sicher vertraut sein, er muß den Geist des Griechentums ganz in sich aufgenommen haben, und er muß — diese Forderung ist für den griechischen Unterricht ganz unerläßlich — in der psychologischen Analyse geübt sein. Es ist ferner wichtig, daß die Formen- und Satzlehre an griechischen Originalsätzen eingeübt werde, denn nur in solchen ist wirkliches Leben enthalten. Die Satzlehre sollte überhaupt nicht abgetrennt von der Lektüre getrieben werden. Man bringt sie spielend bei, wenn man wirklich gesprochene oder geschriebene zusammenhängende Rede vor sich hat. Ferner müssen bei der Lektüre sprachliche und sachliche Erklärung einander innig durchdringen. Die Hauptsache aber bleibt, daß das Lebensvolle des griechischen Geistes auch in den Unterrichtsbetrieb übergehe, daß auch hier frohes Leben herrsche und das Lebenfördernde des Griechentums für das Leben der Gegenwart Verwendung finde.

„Auf diese Weise lassen sich dann Historismus und Klassizismus vereinen, indem beide zu ihrem Rechte kommen. Je genauer die historische Forschung das griechische Leben uns erschließt, desto voller, desto lebendiger, desto wahrer muß es uns entgegentreten. Um so leichter hebt sich dann das ewig Jugendliche, das bis heute Giltige, das Lebenfördernde, das Unhistorische, das Klassische von dem ab, was der alten Zeit gehörte und mit ihr verschwunden ist. Dem Lehrer der Jugend wird es aber gewiß kein gelehrter Forscher

verargen wollen, wenn er auf dieses Vorbildliche, dieses Ewige, dieses Ideale mehr Gewicht legt, als auf das Beiwerk, womit jenes seiner Zeit unzertrennlich verbunden war. Der Konflikt zwischen Historismus und Klassizismus droht sich zu einem Konflikt zwischen Wissenschaft und Schule zuzuspitzen, was für beide von geradezu verhängnisvollen Folgen begleitet sein könnte. Die bisherigen Darlegungen wollen zeigen, daß zu einem solchen Konflikt auch nicht der geringste Grund vorliegt. Nicht Historismus oder Klassizismus, sondern Historismus und Klassizismus laute die Losung und damit zugleich: Wissenschaft und Schule. Beide müssen auf das Engste verbunden bleiben und einträchtig zusammenwirken, um den Geist des Griechentums, der ja Geist des Lebens ist, immer genauer zu erforschen und immer wirksamer unserer Jugend zu vermitteln."

Eine Diskussion über diesen gleichfalls mit lauter Zustimmung aufgenommenen Vortrag fand nicht statt, weil die Zeit für die Sektionssitzung verronnen war.

In der letzten Sitzung der pädagogischen Sektion, am 10. Oktober, bemerkte Rektor Dr. **Rausch**, der wie in der ersten Sitzung den Vorsitz führte, daß nachdem am vergangenen Tage eine sehr eifrige Debatte stattgefunden habe, heute noch über zwei ireniſche Themata verhandelt werden solle. Das erstere lautete

Die Verwertung der Heimat im Unterricht,

worüber Prof. Dr. Jürgen **Lübbert** (von der lateinischen Hauptschule an den Franckeschen Stiftungen) folgende, den Anwesenden gedruckt vorliegende Leitsätze aufgestellt hatte:

1. Der Unterricht hat das große Gebiet der Erfahrungen, die die Schüler außerhalb der Schule gesammelt haben und täglich weiter sammeln, nach Möglichkeit in seine Dienste zu stellen.
2. Alle Unterrichtsfächer können aus der Erfahrungswelt der Schüler reichen Nutzen ziehen, am meisten die naturwissenschaftlichen Fächer, die Erdkunde und die Geschichte.
3. Jeder Lehrer hat die Verpflichtung sich in dem Erfahrungsgebiet seiner Schüler selbst heimisch zu machen.
4. Die Schule hat die Arbeit ihrer Lehrer zu unterstützen durch heimatkundliche Stoffsammlungen aus allen Fächern für alle Fächer.
5. Die Schule hat ihren Schülern Anleitung zu bieten, ihre heimatlichen Erfahrungen planvoll zu vertiefen, zu vervollständigen und zu erweitern.
6. Durch die richtige Verwertung der Heimat im Unterricht
   a) stützt und belebt der Lehrer den Unterricht,
   b) leitet er den Schüler an zu sehen und zu beobachten,
   c) legt er in den Herzen der Schüler die beste Grundlage für eine gesunde Vaterlandsliebe.

Der Thesensteller betonte, daß es sich bei seinen Sätzen nicht etwa bloß um Heimatkunde als Propädeutik für die Geographie handele, und zeigte in feinsinniger Weise, wie alle Unterrichtsgegenstände und auf den verschiedenen Unterrichtsstufen durch Kenntnis der Heimat gefördert werden könnten. Am geringsten scheine bisher noch die Ausbeute zu sein, die daraus für den fremdsprachlichen Unterricht gezogen werde, und doch auch da, bei der Interpretation z. B. des Cäsar und Tacitus, könne das Verständnis der Schüler für das vom Autor Erzählte in einigen Gegenden Deutschlands durch Heimatkunde verlebendigt werden. Der evangelische Religionsunterricht sei in gleicher Weise besonders in Halle, Eisenach und Wittenberg zu fördern. Aber auch der Zeichenunterricht empfange von derselben Seite wesentliche Förderung, wenn man die Schüler Ansichten der Stadt und ihrer Umgebung skizzieren lasse. Am meisten freilich könne die Geschichte durch Benutzung heimatlicher Kenntnisse der Schüler gewinnen. Im Weiteren widerriet Prof. Lübbert aber ein Zuviel in Mitteilungen über die Heimat, wie auch ein Zuviel von Anschauungsmitteln oft schädlich wirke. Das Wichtigste scheine ihm, daß die Schüler häufig hinaus in die Natur geführt würden und

mit der Kenntnis der Umgegend Liebe zur Scholle gewönnen, die eine Vorstufe für die Liebe zum Vaterland sei.

An diese sehr beifällig aufgenommenen Erörterungen knüpfte sich mit Rücksicht auf das noch übrige Traktandum nur eine kurze Diskussion. Direktor Dr. **Baltzer** von Marienwerder wies darauf hin, daß auch der Unterricht in den modernen Fremdsprachen sehr wohl von der Heimatkunde Nutzen zu ziehen vermöge, z. B. in Konversationsübungen, wenn Vergleiche zwischen Heimat und Fremde angestellt würden, und machte ferner darauf aufmerksam, wie Schüler recht gut dazu angeleitet werden könnten, aus geeignetem Stoff Reliefs vom Terrain der Umgegend herzustellen. Prof. Dr. **Wotke** von Wien hielt für wünschenswert, ganz energisch, vielleicht in einer besonderen These, vor einem Übermaß des Unterrichts in der Heimatkunde, wie es sich leicht aus dem Zillerschen System entwickele, zu warnen. Dieser Ansicht stimmte Prof. **Lübbert** durchaus zu mit der Bemerkung, daß er schon geradezu entsetzliche Erfahrungen von Hypertrophie der Heimatkunde in der Volksschule gemacht habe.

Der letzte Vortrag war der des Direktors des Mariahilfer Staatsgymnasiums in Wien Dr. Viktor **Thumser**. Er betraf

Die Bedeutung und Entwicklungsfähigkeit der Elternabende an den höheren Schulen.

„Mit dem Verständnisse der Gesellschaft für die Macht und Bedeutung der Schule — so etwa äußerte sich der Vortragende — wuchs auch deren Verlangen, Organisation, Lehrplan und Methode der Schule nach eigenem Gutdünken zu beeinflussen und umzuformen. In dem Gewoge der Meinungen, die sich heutzutage in Parlamenten, in der Tagespresse, wie überhaupt in den weiteren Kreisen des Publikums vernehmen lassen, muß auch die Stimme der Fachleute, das Votum der Schule gehört werden. Daher wende sie sich in aufklärenden, belehrenden Vorträgen an die Eltern, um so gegen mannigfach verbreitete Irrtümer in Schulfragen den Boden sachlicher Gegenwehr zu betreten. So wird sie nachhaltiger wirken, als wenn sie unmittelbar in den Parteistreit eingriffe. Ferner gilt es, die Eltern über die Aufgaben und Ziele der Schule wie über die Mittel zu deren Verwirklichung aufzuklären; es ist von Vorteil, die Familie über den Lehrvorgang im allgemeinen wie über den Wert der einzelnen Disziplinen, über ihre Beziehungen zum modernen Leben und über ihren erziehlichen Wert zu belehren. Endlich biete die Schule dem Elternhause ein anschauliches Bild von den Pflichten, die es selbst gegenüber der Schule zu erfüllen hat, wenn anders die Jugend in Erziehung und Unterricht möglichst gefördert werden soll."

„Diese aufklärenden Vorträge werden ihren Zweck, das Elternhaus der Schule näher zu bringen, nur dann erreichen, wenn dem Lehrkörper es schon vorher gelungen ist, in den Sprechstunden das Vertrauen der Familie zu gewinnen. Sonst sinken sie zu akademischen Versuchen ohne praktischen Wert herab, da sie den Eltern ideale Verhältnisse zu schildern scheinen, denen die Wirklichkeit nicht entspricht."

„Da das Vertrauen zwischen Schule und Haus noch nicht allerorts fest begründet ist und auch die prinzipiellen Anschauungen über die Aufgaben und Ziele der Schule in den weiteren Kreisen des Publikums die nötige Klarheit und Sicherheit vermissen lassen, erscheinen sogenannte Elternkonferenzen, d. h. gemeinsame Beratungen der Eltern und Lehrer über Fragen der Erziehung und des Unterrichtes derzeit noch verfrüht, zumal ohne die beiden oben bezeichneten Voraussetzungen rein parlamentarischen Beratungen die für einen gedeihlichen Erfolg nötige Ruhe mangelt."

„Die Tatsache, daß das Verhältnis zwischen Schule und Haus nicht allerorts dasselbe ist, wie auch der Umstand, daß sich nicht bloß nach der Kategorie, sondern auch nach dem Standort der höheren Schulen die Gegenstände ändern werden, über welche die Eltern zu belehren sind, läßt es von vornherein als unmöglich erscheinen, die Durchführung der Elternabende auch in den Einzelheiten durch behördliche Vorschriften einheitlich zu regeln. Was in diesem Falle nicht aus dem individuellen Leben

der Anstalten erwächst, was nicht der freie Entschluß der einzelnen Lehrkörper schafft, hat keine Gewähr für langen Bestand und nachhaltigen Erfolg."

„Elternbesuche während des Unterrichtes, wie sie von Pädagogen und Laien angeraten worden sind, erweisen sich als überflüssig, sobald jene belehrenden und aufklärenden Vorträge für Eltern gehalten werden, ferner als ungerechtfertigt, da den Eltern entschieden das Recht abgesprochen werden muß, an dem Lehrvorgang des einzelnen Lehrers Kritik zu üben."

„Eine weitere Entwicklung der Elternabende ist darin gelegen, wenn die Eltern selbst Themen zu jenen Vorträgen vorschlagen oder aus ihren Kreisen Fachleute über bestimmte Fragen wie über Hygiene und über körperliche Erziehung sprechen."

„Erst, wenn das Verhältnis zwischen Schule und Haus so gefestigt ist, daß ihr gegenseitiges Vertrauen durch kein Mißverständnis erschüttert werden kann, erst dann und nur dann können Elternkonferenzen an Stelle jener aufklärenden Vorträge treten, bzw. mit ihnen wechseln."

In der über diese Darlegung eröffneten Debatte ergriff zuerst der Unterzeichnete das Wort zu folgenden Mitteilungen und Bemerkungen:

„Ich möchte an einen wahren Ausspruch anknüpfen, den einmal Freund Jäger getan: bei den Erwägungen über das Verhältnis von Schule und Haus bedenke man häufig nicht, daß man es in Wahrheit mit einem Plural von ungemein verschiedenen Häusern zu tun habe. In der Tat, gerade hinsichtlich der elterlichen Autorität sind die Häuser unendlich weit von einander entfernt. Es gibt solche, in denen diese in vollem Maße besteht, sogar solche, wo eine zu große Strenge waltet, so daß der Leiter der Anstalt bisweilen in der Lage ist zu beruhigen und zu sagen, aus dem Josef werde doch wohl noch ein ganz vernünftiger Mensch werden; und nach meiner Erfahrung ist solche Strenge heutzutage bei mancher Mutter eher zu finden, als bei dem Vater. Aber daneben existieren auch Familien, in denen die Autorität der Eltern gleich Null, ja minus ist. Ein Fall, der mir vor Jahren einmal passiert ist, dürfte den höchsten Minusgrad bezeichnen und deswegen nicht ungeeignet zur Mitteilung in dieser Versammlung sein. Ich erhielt eines Tages einen anonymen Brief mit der Mitteilung, daß ein Unterprimaner jetzt häufig bis in die Nacht von Hause wegbleibe und kneipe. Nun bin ich mit solchen nichtunterzeichneten Briefen fast immer so verfahren, daß ich sie dem Papierkorb übergab. Aber im vorliegenden Fall hatte ich nun einmal das Gift eingesogen, und die Mitteilung stimmte entschieden mit Beobachtungen überein, die ich an dem Jüngling während des Unterrichts gemacht hatte. So ließ ich ihn nur denn kommen, und auf die Frage «Sagen Sie mal, Sie treiben sich jetzt öfter bis tief in die Nacht in Wirtschaften herum?» erfolgte Kopfsenken, also Geständnis. Nun war es auch angezeigt, den Vater zu benachrichtigen, da ohne häusliche Kontrolle die Schule in Bezug auf Kneipverbote bekanntlich machtlos ist, und ich bat den Herrn, sich zu mir zu bemühen. Diese Unterredung aber endete mit einer unglaublichen Entdeckung: den anonymen Brief hatte — der Vater geschrieben."

„Doch so verschieden es auch in den Häusern aussehen mag, mit denen die Schule zu tun hat, es gibt Punkte, über die es auch mir nützlich scheint sich mit den Eltern insgesamt zu verständigen, und ich bin wiederholt und, wie ich sagen darf, nicht ohne Erfolg dazu geschritten, den Eltern unserer Schüler in Heidelberg nicht bloß meine Ansichten über diesen und jenen Punkt der Erziehung und des Unterrichts vorzutragen, sondern sie auch zu bitten, sich gleichfalls zu äußern und mit Bedenken und Fragen nicht zurückzuhalten. Es waren zwar nicht Elternabende, aber (Kollege Thumser wird gegen diese Variante wohl nichts einzuwenden haben) Elternnachmittage, und wenn es die Versammelten interessiert, will ich kurz über eine von mir im Frühjahr 1883 getroffene Veranstaltung dieser Art Bericht erstatten."

„Ich hatte damals durch ein Rundschreiben die Eltern der das Heidelberger Gymnasium besuchenden Schüler auf die einzelnen Tage der letzten Aprilwoche zu Besprechungen eingeladen, in denen ich nach meiner Erklärung einige wichtige Punkte des Schullebens, insbe-

sondere solche, die erfahrungsgemäß öfter Mißverständnissen ausgesetzt seien, zu erörtern wünschte und auch bereit sein würde auf etwaige Fragen Antwort zu geben. Die von mir im Voraus bezeichneten Besprechungspunkte waren: 1. die häuslichen Arbeiten, 2. die Privatstunden zur Nachhilfe in Unterrichtsfächern der Schule, 3. Privatstunden in anderen Lehrgegenständen, 4. die Dispensation von einzelnen Fächern, 5. die Lage der Unterrichtsstunden, 6. Strafen, Zensuren, Versetzungen, Nachprüfungen, 7. Wirtshausbesuch und Schülerverbindungen, 8. sonstiges Verhalten der Schüler außerhalb der Schule. Grundsätzlich ausgeschlossen war Besprechung des vorgeschriebenen Lehrplans und ebenso jede auf einzelne Lehrer bezügliche Bemerkung. Die durch die Einladung veranlaßten Verhandlungen fanden je von 4—7 Uhr nachmittags statt, so daß am ersten Tage die Eltern der Sextaner, am zweiten die Quintanereltern erschienen u. s. w. Die Zahl der Erschienenen ging in der besuchtesten Versammlung bis zu 70, darunter war jeweils eine ansehnliche Zahl von Müttern. Die Diskussion war großenteils lebhaft, aber nie unangenehm erregt, auch Damen nahmen an ihr teil. Das Endergebnis war ein für die Schule durchaus befriedigendes, insbesondere was die sogenannte Überbürdungsfrage betrifft. Den Angaben, die ich auf Grund wiederholter umfassender Nachfragen bei den Schülern bezüglich der häuslichen Arbeitszeit in den einzelnen Klassen gemacht, wurde von keiner Seite widersprochen und von den verschiedensten Seiten anerkannt, daß keine Überlastung mit häuslichen Arbeiten stattfinde. Ja, es wurde von einigen der Anwesenden erklärt, daß nach ihrer Meinung zu wenig aufgegeben werde, und von einem Universitätsprofessor in ernsten Worten auf die entsittlichende Wirkung hingewiesen, die von den zur Mode gewordenen Überbürdungsklagen auf die Jugend zumteil geübt werde. Früher habe sie nicht anders gewußt, als daß man seine Pflicht zu erfüllen und die gegebenen Aufgaben zu leisten habe; jetzt rechneten Viele immer, ob ihnen nicht zuviel zugemutet werde."

„Dieses erfreuliche Resultat aber hatte, wie ich doch gleichfalls erzählen will, noch ein Nachspiel. Ich hatte das Wesentliche aus den bei den Verhandlungen geführten Protokollen in einer Heidelberger Zeitung veröffentlicht und einige meiner Kollegen hatten kurze Berichte darüber an Tagesblätter anderer Orte gesandt. Da erhob sich in mehreren außerheidelbergischen Blättern eine heftige Polemik gegen die gemachten Mitteilungen. Besonders wurde behauptet, Überbürdung herrsche doch sicher, sie herrsche überall in den Gymnasien; was mitgeteilt worden, stehe im Widerspruch mit der Wirklichkeit. Und dies ging so lange, bis eines Tages einer der angesehensten Bürger der Stadt, Vater eines Gymnasiasten, zu mir kam und mich fragte, ob ich nichts dagegen einzuwenden hätte, wenn er und eine Anzahl anderer Gymnasiastenväter aus den verschiedensten Schichten der Heidelberger Einwohnerschaft mit Namensunterschrift in einer Zeitung erklärten, daß das von mir veröffentlichte Protokoll vollkommen den tatsächlichen Vorgängen in den Zusammenkünften entspreche, daß man sich dort mit Freimut und Offenheit ausgesprochen und von den Ergebnissen der Besprechungen durchweg befriedigt sei. Damit war ich natürlich einverstanden, und von da an verstummte das Geschrei. Ich meine, dieser Hergang ist in mehr als einer Hinsicht belehrend." [1])

Waren durch diesen Bericht Besprechungen mit der Gesamtheit der Eltern empfohlen, so trat Direktor **Ally** mehr für Einzelbesprechungen ein und betonte dabei, wie wünschenswert es sei, daß Direktor und Kollegen im weitesten Umfang für die Eltern zu sprechen seien. Zugleich wies er darauf hin, wie die letzteren offenbar heutzutage im Allgemeinen nervöser als früher gegenüber Urteilen der Schule seien, wie manchmal eine Note im Zeugnis, die früher ruhig hingenommen wurde, die größte Erregung hervorrufe. Endlich sprach er den Wunsch aus, daß die höheren und höchsten Unterrichtsbehörden elenden Klagen seltener Folge geben und sie häufiger dem Papierkorb übergeben möchten.

1) Auf meine Bemerkung, daß ich gern bereit sei denen, die sich dafür interessierten, ein Exemplar des erwähnten Protokolls zuzuschicken, erhielt ich manches Ersuchen. Zu Hause angekommen mußte ich aber leider wahrnehmen, daß ich nur noch drei Exemplare besitze. Zumal nun dieses Protokoll auch von Schiller in seiner Pädagogik zitiert wird, will ich mir erlauben, die Hauptstücke desselben in einem späteren Heft wieder abdrucken zu lassen. U.

Direktor **Kuthe** von Parchim bemerkte, an die Äußerung Alys über die durch Zeugnisse bei den Eltern bisweilen hervorgerufene Erregung anknüpfend, daß diese nach seiner Erfahrung besonders oft bei Fleißesnoten vorkomme, die ungerecht erschienen. Und in der Tat könne ja in dieser Beziehung leicht ein Irrtum bei den Lehrern vorkommen; ja, man könne sehr wohl die Frage aufwerfen, ob es nicht überhaupt richtiger sei, über den Fleiß in den Zeugnissen zu schweigen.[1])

Hier mußte wegen Zeitmangels die Debatte über einen allgemein lebhaft interessierenden Gegenstand geschlossen werden. Es geschah, indem man den beiden Vorsitzenden, den Herren Rektoren Rausch und Muff, den wärmsten Dank für die Einleitung und Leitung der Verhandlungen aussprach. Es sei in den Sektionsversammlungen sehr häufig geschehen, daß die, welche die Mühe der Einfädelung gehabt hätten, hernach bei Eröffnung der Sitzung die Leitung honoris causa an zwei von auswärts Kommende abgetreten hätten. Es habe sich im vorliegenden Fall klar gezeigt, wie gut es gewesen sei, einem analogen Antrag der Genannten nicht Folge zu leisten.

Nachtragen möchten wir nur noch, daß bedauerlicherweise durch ein merkwürdiges Zusammentreffen zwei Vorträge über dasselbe Thema, in denen entgegengesetzte Anschauungen zum Ausdruck gekommen wären, ausfallen mußten, der von Professor Dr. Hoefler (jetzt Professor der Philosophie und Pädagogik an der deutschen Universität in Prag an O. Willmann's Stelle) und der von dem Haller Professor der Philosophie und Pädagogik Dr. Vaihinger angebotene, weil der erstere Herr durch seine Übersiedelung von Wien nach seiner neuen Wirkungsstätte, der letztere durch Unwohlsein gehindert war. Hoefler wollte über „die Wiederbelebung der philosophischen Propädeutik" sprechen, Vaihinger „gegen die philosophische Propädeutik", freilich, wie wir durch Hn. Rektor Rausch wissen, nur gegen sie als besonderes Unterrichtsfach. Ersatz für den Ausfall der interessanten Debatte, die man sich infolge dieser Ankündigungen erwartete, kann bis zu einem gewissen Grade wohl bieten, was in der Haller Versammlung des Gymnasialvereins über den Gegenstand verhandelt und im vorigen Heft mitgeteilt ist. Endlich mag erwähnt werden, daß in der ersten Sektionssitzung den Reigen der Professor für Philosophie und Pädagogik an der Leiziger Universität Dr. Paul Barth eröffnete mit einem Vortrag über „die Bedeutung von W. Wundts Sprachpsychologie für den Sprachunterricht". Wenn wir bezüglich dieses Vortrags auf die Veröffentlichung der gesamten Verhandlungen durch die Teubnersche Buchhandlung verweisen, so geschieht es, weil uns hier hinreichende eigene Notizen nicht zu Gebote stehen. Im Allgemeinen mag angegeben werden, daß der Vortragende auseinandersetzte, vor Wundt sei von Niemand die Erklärung der sprachlichen Erscheinungen konsequent und ausschließlich auf Psychologie gegründet worden, sondern man habe mehr oder minder auch die Logik zur Deutung herangezogen und habe von dieser ausgehend Vorurteile über ganze Sprachen und einzelne Erscheinungen gefällt: auch in dem Ausdruck „falsche Analogie" liege solches Vorurteil. Und die psychologische Spracherklärung gehöre in weitestem Umfang auch in die Schule, wofür der Vortragende eine Anzahl von Beispielen anführte.

1) Diese Frage ist bekanntlich schon von anderen Seiten aufgeworfen worden. Wir haben uns dem gegenüber immer gesagt, daß es doch zahlreiche sichere Anzeichen für Unfleiß oder liederliches Arbeiten eines Schülers gebe und daß davon den Eltern Mitteilung zu machen doch sehr wünschenswert sei. Die Möglichkeit des Irrtums bezüglich des häuslichen Fleißes bei den Lehrern müssen wir natürlich durchaus zugeben und haben dergleichen selbst reichlich erlebt. Besonders in solchen Fällen ist dann private Aussprache der Eltern mit dem Lehrer oder Direktor am Platz und wird meistenteils zur Klarheit führen. Bemerken will ich aber doch noch, daß mir mehrmals auch Folgendes passiert ist. Ein Vater oder eine Mutter beschwert sich bitter über ein Fleißzeugnis des Sohnes. Der Junge strenge sich ungeheuer an; beim besten Willen könne er nicht mehr schaffen. Darauf ich: Ja, dann muß sein tatsächlich starkes Zurückbleiben hinter den Kameraden doch wohl in unzureichender Begabung seine Ursache haben. Hierauf Einlenken. Ach, das könne doch nicht gesagt werden: Karl sei ganz gut begabt, und allerdings, immer so genau nehme er es nicht, er träume auch manchmal statt zu lernen, habe seine Gedanken oft nicht bei dem Buch. Unfleißige Söhne will man nicht gerne haben, unbegabte aber noch weniger. U.

Ebenso müssen wir bezüglich der vielfach zugleich für den Gymnasialunterricht förderlichen Verhandlungen in den allgemeinen und den anderen Sektionssitzungen auf die Teubnersche Publikation verweisen, schon weil uns der Raum für einen umfassenden Bericht fehlt. Doch können wir nicht umhin, für zweierlei unseren besonderen Dank auszusprechen, für Muff's Vortrag über „Sophokles in der Schule" in der dritten allgemeinen Sitzung, der das oft mißbräuchlich angewendete Epitheton „zündend" in vollstem Maße verdiente, und für die von der Stadt uns gebotene Aufführung von Plautus' Menächmen in der kongenialen deutschen Knittelvers-Nachbildung von Karl Bardt. So ist denn der von O. Jäger S. 70 unseres vorigen Jahrgangs ausgesprochene Wunsch in Erfüllung gegangen. Hoffentlich gelangt in dem offiziellen Bericht auch der von Hugo Blümner ad hoc gedichtete humorvolle Prolog zum Abdruck.

Aber der ganze Eindruck, den die Haller Versammlung und ganz besonders auch die einleitenden Worte von Geh. Rat Dittenberger und die abschließenden von Geh. Rat Fries auf Jedermann machen mußten, verpflichtet uns Humanisten zu aufrichtigster Erkenntlichkeit. Die zweite Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle hat ebenso wie die erste, im Jahre 1867 dort unter Bernhardy's und Bergk's Vorsitz tagende und wie es der Stadt, wo einst Fr. A. Wolf lehrte, vor anderen Städten ansteht, einen ausgesprochen humanistischen Charakter gehabt. In ihrem Verlauf wurde zugleich klar, daß während Halle seit dem genannten Jahr sich aus einem nur durch einige ältere Bauten interessanten Ort in einen Platz voll imponierender öffentlicher Bauwerke und geschmackvoller Privathäuser gewandelt hat, eines geblieben ist, was häufig weicht, wo der Glanz einzieht, der herzliche Sinn der Bewohner. Als der Unterzeichnete als einer, der schon die erste Haller Philologenversammlung besucht hat, am Schluß der letzten Sitzung nach einigen vergleichenden Worten dem Dankgefühl für die aufopfernde und erfolgreiche Tätigkeit der Oberpräsidenten und Präsidenten, für die liebenswürdige und glänzende Gastfreundschaft der Stadt und für die bis zum Abend des letzten Versammlungstages andauernde Enthaltsamkeit des Juppiter pluvius Ausdruck gab, war die Zustimmung eine ebenso lebhafte wie allseitige.

G. Uhlig.

Zur Schulhygiene.

Aus den Verhandlungen der Ortsgruppe Hamburg des deutschen Gymnasialvereins.

Wir haben wiederholt ärztliche Urteile über Schulfragen auszugsweise oder vollständig mitgeteilt, so das des bekannten Stuttgarter Neurologen H. Wildermuth (Jahrgang 1898 S. 42 ff.) und die Ausführungen des Sanitätsrats Dr. Bömel in einer Sitzung der Frankfurter Ortsgruppe unseres Vereins (Jahrgang 1903 S. 16 ff.). Wir freuen uns, diesmal einen Bericht über die Verhandlungen einer Sitzung der Hamburger Ortsgruppe bringen zu können, wo schulhygienische Fragen gleichfalls von einem Arzte erörtert worden sind und zwar in einer Weise, die erfreulich absticht gegen die unsinnigen Übertriebenheiten, die von manchen Schulhygienikern jetzt zu Tage gefördert werden. Das Referat, das wir der zweiten Beilage zu dem Hauptblatt der „Hamburger Nachrichten" vom 3. November vorigen Jahres entnehmen, lautet folgendermaßen:

Am 29. Oktober fand die erste Sitzung der Ortsgruppe in diesem Winter unter Vorsitz des Herrn Präsidenten Dr. Martin statt. Zunächst gab Herr Prof. Dr. Fritsch einen kurzen Bericht über die Verhandlungen der Generalversammlung des Vereins, die kürzlich in Halle tagte, und wies namentlich auf eine Schrift hin, die dieser Generalversammlung gewidmet ist, „Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache von Ludwig von Sybel." Er empfahl dieselbe wegen des ansprechenden Inhalts und der Klarheit der Gedanken dringend auch den Eltern zur Lektüre. Sodann hielt Herr Physikus Dr. Pfeiffer einen Vortrag über Schulgesundheitspflege unter besonderer Berücksichtigung der höheren Schulen.

Aus dem weiten, großen Gebiet, über das die Literatur in den letzten Jahren immer mehr angeschwollen ist, wählte der Redner hauptsächlich die Fragen aus, die sich auf den Bau eines guten Schulhauses beziehen: die richtige Lage, Korridore, Klassenzimmer, Licht, Heizung, Staub. Vor allem warnte er vor Übertreibungen, es würden neuerdings exorbitante Forderungen aufgestellt, die weit über das Ziel hinausschössen und der guten Sache nur schaden könnten. Die Lage der Schulhäuser müsse im Allgemeinen die sein, daß zwar die Südseite besser vermieden werde, aber doch einmal am Tage das Sonnenlicht voll in die Klasse hineinfluten könne. Wegen des Lärms der Großstadt werde vielfach gewünscht, daß die Schulen möglichst an die Peripherie gelegt würden, aber wo heute noch ruhige Straßen wären, da tobe oft nach wenig Jahren schon ein lebhafter Verkehr vorbei, ohne daß man eine solche Entwickelung immer voraussehen könne, wie Redner an Beispielen nachwies. Die Bebauung des Schulplatzes müsse im Allgemeinen einseitig sein, und zwar so, daß auf der einen Seite die Klassen, auf der anderen die Korridore wären. Für die Breite der letzteren sehe man 3 m als genügend an; größere Breite sei natürlich sehr angenehm, dagegen seien zu breite Treppen zu meiden, weil fallende Schulkinder zu wenig Halt fänden. Als Material sei hier am besten Eichenholz zu verwenden, da dann Verletzungen beim Aufschlagen meistens weit weniger gefährlich seien als bei einem starren Stoff. Eisenbänder als Einfassung seien nicht zu billigen. Auch in Betreff der Garderoben würden zu weit gehende Forderungen aufgestellt: die Hygiene verlange nur, daß die Kleider nicht im Klassenzimmer hängen sollen. Auch Heizung der Korridore sei im Interesse der Schulkinder nicht nötig, nur für die Gesundheit der Lehrer sei es wünschenswert, daß, wenn sie sich warm gesprochen hätten, sie nicht nach dem Unterricht sofort in zu kalte Luft kämen. Was die Größenverhältnisse des Klassenzimmers betreffe, so sei von den Ärzten den Pädagogen darin beizustimmen, daß unsere Schulzimmer zu klein seien. Im Interesse des Unterrichts sei es, daß dem Lehrer die Möglichkeit geboten werde, an den Platz eines jeden Schülers herauzutreten. — Um dies zu ermöglichen, komme außer dem Raum auch noch die Bankfrage in Betracht. Es gebe über 140 Banksysteme. Von diesen habe die Rettigbank große Vorzüge, aber sie sei wegen des auf ihr ruhenden Patentes reichlich teuer. Eine Nürnberger Bank biete ebenfalls große Vorteile. Der Redner gab nun eine durch Lichtbilder erläuterte Darstellung darüber, worin das Wesen einer guten Bank bestehe und worin sich die verschiedenen Systeme unterschieden. — Nächst der Bankfrage sei die Belichtung von großer Bedeutung. Es sei möglichst darauf zu achten, daß auch der schlechtest belichtete Platz noch etwas direktes Sonnenlicht erhalte. Die Kurzsichtigkeit so vieler Schüler sei keineswegs immer in den Schulen erworben, das Haus trage oft größere Schuld. Von Wichtigkeit für eine richtige Beleuchtung sei auch ein heller Anstrich der Wände und Decken, der im Innern der großen Stadt häufiger erneut werden müsse als bei einer frei gelegenen Schule. Werde elektrisches Licht angewandt, so sei am besten von der Decke reflektiertes Bogenlicht, unzulässig dagegen seien Birnen, in deren glühende Fäden die Schüler sehen müßten. — Demnächst handelte der Redner von der Ventilation: nicht nur stündlich, sondern am besten ununterbrochen müsse frische Luft zugeführt werden. Auch hier gebe es verschiedene Systeme, um diese Luftzuführung unter Vermeidung von Zug zu ermöglichen. Welche Rolle hierbei ein gutes Fenster spiele, zeigte der Vortragende an dem Fenster Biel-Itzehoe, von dem er ein Modell vorführte. Auch wegen der leichten und gefahrlosen Art der Reinigung regte dieses Fenster zu Versuchen an, um ein Bild darüber zu bekommen, ob die praktischen Vorzüge mit den theoretischen sich decken würden. — Die Winterventilation hänge eng zusammen mit unseren modernen Heizsystemen. Das gebräuchliche und beste hier in Hamburg sei Niederdruckdampfheizung. Durch Lichtbilder wurde gezeigt, wie die Wärme in das Zimmer ströme und die schlechte Luft hinausgedrückt werde. Auf Grund

der in Hamburg gesammelten Erfahrungen habe man die Warmwasser-, Luft- und Gasheizung aufgegeben, auch allgemeine Ofenheizung gehöre nicht in eine Vollschule hinein und zwar aus einer Reihe von Gründen, vor Allem wegen der Staubfrage und der Unmöglichkeit, eine gleichmäßige Temperatur zu gewährleisten. — Ohne Staubbildung gehe es zwar nirgends ab, aber immerhin sei die Bekämpfung des Staubes eine wichtige Frage der Schulgesundheitspflege. Die staubbindenden Fußbodenöle würden mit Recht empfohlen, da der Staub am Öl hafte. Vielleicht würden dadurch Diphtherie- und Tuberkelbazillen, wenn sie einmal zu Boden gefallen sind, unschädlich gemacht; bei anderen ansteckenden Krankheiten, wie Keuchhusten, Scharlach, Masern, tappten wir über den Krankheitserreger noch im Dunkeln. — Aber wenn auch von Seiten der Behörden alles getan werde für ein gutes, gesundes Schulhaus, so könnten dadurch schwächliche Kinder nicht kräftig gemacht werden; oft verhindere das Haus durch Vergnügungen, Theater, Konzerte, Privatstunden, Familienfeste eine gesunde Entwickelung; oder Alkohol, Nikotin, schlechte Lektüre wirke schädlich: dann kämen die oft so unberechtigten Klagen über Überbürdung. Nicht selten setzten auch Eltern ihren Hausarzt in Verlegenheit durch die Forderung Entschuldigungen zu schreiben, die ärztlicherseits nicht wohl zu begründen seien. Zum Schluß sprach sich der Vortragende warm für Einführung von Elternabenden aus, durch die das Verhältnis zwischen Schule und Haus gebessert und manche Mißverständnisse im Keime erstickt werden könnten.

Für den mit vielem Beifall aufgenommenen Vortrag sprach auch der Vorsitzende den Dank der Versammlung aus und schloß dann die Sitzung, da zu einer Diskussion die Zeit schon zu sehr vorgerückt war.

Die Lückenhaftigkeit des Geschichtsunterrichts.

Während es in der Preuß. Kabinetsordre vom 26. November 1900 heißt: „Im Geschichtsunterricht machen sich noch immer zwei Lücken fühlbar, die Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte und die zu wenig eingehende Behandlung der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts mit ihren erhebenden Erinnerungen und großen Errungenschaften für das Vaterland," — und während von verschiedenen Seiten eine größere Ausdehnung des oberen Kurses in der alten Geschichte speziell an Gymnasien befürwortet wird, hat Dr. Gruhn, Oberlehrer an der 13. Städtischen Realschule in Berlin (im Statistischen Jahrbuch als Religionslehrer bezeichnet), andere böse Lücken in dem Betrieb dieses Lehrfaches entdeckt, mit deren Ausfüllung man nicht zögern dürfe, und hat darüber in der vorjährigen Novembersitzung der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft Vortrag gehalten. Wir lassen den betreffenden Bericht der „Täglichen Rundschau" (in Nr. 551 vom 25. November) abdrucken. Ein Kommentar ist nicht notwendig; wir haben uns nur erlaubt, einige Sätze, die besonders merkwürdig sind, gesperrt setzen zu lassen.

Oberlehrer Dr. Gruhn sprach über „vernachlässigte Gebiete im Geschichtsunterricht". Gegenüber der erdumspannenden Lebenstätigkeit unserer Nation erscheine der geschichtliche Lehrstoff der Schulen räumlich zu eng begrenzt. Wenn auch in den Lehrplänen die Kenntnis der epochemachenden Ereignisse der Weltgeschichte vorgeschrieben werde, so werde doch gleichzeitig der Begriff der Weltgeschichte, von einzelnen Ausblicken abgesehen, auf die Geschichte der alten Griechen, der Römer und der Deutschen beschränkt. Damit aber werde weder der Hauptinhalt der Weltgeschichte erschöpft, noch genüge ein derartiges Weltbild den Ansprüchen, welche die Gegenwart an das geschichtliche Wissen der Menschen stelle. Europa sei heute kein wirtschaftlich selbständiger Erdteil mehr, sondern von anderen Erdteilen abhängig. Der Zusammenschluß aller Länder der Erde zu einem einzigen Wirtschaftsgebiete habe sich vor unseren Augen vollzogen. Wie nach der Vereinigung aller Mittelmeerländer im römischen Kaiserreich der Einfluß Italiens und Roms zu sinken begann, während gleichzeitig die Bedeutung der Provinzen stieg, so werde die heutige Weltwirtschaft und Weltpolitik die Folge haben, daß Europa seine bisherige zentrale Stellung in der Welt und ihrer Geschichte einbüßt und andere Erdteile an Macht und Ansehen zunehmen. Der Wettbewerb in der Vorherrschaft habe zwischen Europa, Amerika und Ostasien bereits begonnen.

Der Redner ging nach dieser allgemeinen Betrachtung auf die Geschichte Amerikas, Ost-, Mittel- und Vorderasiens des näheren ein. Die geschäftliche Ueberlegenheit des Amerikaners über den Europäer schrieb er teilweise dem Umstande zu, daß jener mit unseren Verhältnissen besser Bescheid wisse, als wir mit den seinen. Immerhin lernten unsere Schüler wenigstens das Allerwesentlichste von der Geschichte Amerikas, dagegen hätten sie von der Geschichte Ostasiens so gut wie gar keine Kenntnis. Mit Einschluß Indiens handele es sich hier um die eine Hälfte der ganzen Menschheit und um die Kulturreiche China, Indien und Japan. Wenn man in Europa so nachdrücklich vor der gelben Gefahr warne, so sei es doch ein Gebot der Selbsterhaltung, das Wesen dieser Gefahr, d. h. die Verhältnisse Ostasiens, recht gründlich zu studieren. Es sei doch mehr als seltsam, daß unsere Schüler mit allen Einzelheiten der griechisch-römischen Götterlehre, die längst überwunden ist, bekannt gemacht, dagegen vor der Berührung mit dem Brahmaismus und Buddhismus wie vor einem tödlichen Gift behütet werden, und doch zähle der Buddhismus wahrscheinlich mehr Bekenner als jede andere Religion. Was innerlich überwunden werden solle, das müsse zuvor in seiner Wesenheit erkannt sein. Kaum minder verwunderlich sei auch die Tatsache, daß die altindische Literatur, die echt germanischen, zum mindesten rein arischen Charakter zeige, auf den Schulen gänzlich übergangen werde. Von den Liedern der Veden und den Heldenkämpfen des Mahabharata und Ramayana bekämen unsere Schüler nichts zu hören. Wie sehr eine Neuwertung des geschichtlich Bedeutsamen notwendig sei, zeige sich aber vor allem darin, daß der großartigste Staat in der Weltgeschichte, der typische Musterstaat konservativer Prinzipien, der Staat, dessen Hauptstütze die Pietät gegen die Altvorderen und die Obrigkeit bilde, daß dieser Staat unseren Schülern gänzlich unbekannt bleibe. Mit der Verfassung der Athener, Spartaner und alten Römer wüßten unsere Schüler wohl Bescheid, von der chinesischen aber, die einzigartig in der Welt dastehe, hätten sie, wenn überhaupt, nur lächerliche Vorstellungen. Auch würde es den Europäern zustatten kommen, wenn ihr spekulativ-dogmatisches Denken durch einen Kursus bei den chinesischen Weisen Kongfutse, Mengtse und Laotse kritisch geläutert und auf ein gesundes Maß beschränkt würde. Nirgends in der Welt sei das konkrete Denken so hervorragend ausgebildet wie bei den Chinesen. Auch von der Geschichte Mittel- und Vorderasiens soll in der Schule nicht bloß einzelnes herausgegriffen, sondern ein umfassendes, abgerundetes Kulturbild gezeichnet werden. Wie das zu geschehen habe, zeigt der Vortragende an der Geschichte des alten Orients und an der türkischen Völkerwanderung. Bei solcher Betrachtungsweise fänden Dinge und Begebenheiten erst ihre rechte Würdigung, wie z. B. die scheinbar phantastischen Pläne Dschingiskhans und Timurlenks: denn es zeige sich, daß Rußland, das zum mindesten ein halbmongolischer Staat ist, in unseren Tagen dieselben Pläne verfolgt. Mit der vorgeschlagenen Reform des Geschichtsunterrichts dürfe man nicht zögern, da voraussichtlich auch Australien und Afrika bald geschichtlich mündig sein werden.

Bei der Besprechung wurde insbesondere die Durchführbarkeit der Vorschläge erörtert. Es beteiligten sich daran Direktor Zelle, Prof. Hahn, Prof. G. Koch, der Vorsitzende und der Vortragende.

Wir bedauern, daß Näheres nicht auch aus der Diskussion mitgeteilt ist. Das „insbesondere die Durchführbarkeit der Vorschläge“ läßt hoffen, daß auch die Vernünftigkeit kritisiert worden ist. U.

Aus Württemberg. II.

(I im vorigen Heft S. 37—41.)

Ueber einiges Andere kann ich mich kürzer fassen. Dieselbe Sitzung vom 17. Juni führte zu einer Verhandlung über die Stenographie, in der die Einführung eines einheitlichen Systems der Kurzschrift in den Schulen beantragt und fast einstimmig angenommen wurde. Der Minister, der im Verlaufe der Verhandlungen die Stenographie „ein durchaus nützliches fakultatives Unterrichtsfach“ nannte, sagte Prüfung der Frage zu, ließ durchblicken, daß für Württemberg die Entscheidung auf Gabelsberger fallen müßte, deutete aber zugleich an, daß es wohl zweckmäßig wäre, „über die Landesgrenzen hinauszu-

gehen", d. h. eine Einheitlichkeit für ganz Deutschland anzustreben, da „man sich in Württemberg nicht mehr auf einem Isolierschemel befinde". Hierfür wären freilich die Schwierigkeiten viel größer.

In der Sitzung vom 9. Juni kam es zu einer übrigens rein akademischen Auseinandersetzung über die Frage der niederen Seminare, in denen ein Teil der künftigen evangelischen Kirchen- und Schuldiener zur Universität vorgebildet wird. Im Interesse der Kostenersparnis, teilweise auch im Interesse des Unterrichts wurde von einzelnen Rednern eine Zusammenlegung einzelner Seminare oder auch eine Verbindung mit bestehenden Gymnasien verlangt. Der Minister verhielt sich nicht a limine ablehnend und verhieß eine Prüfung auch dieser Sache. Doch wurde teils von ihm, teils von anderen Rednern auf die Schwierigkeit der Frage, die seit bald 100 Jahren in jahrzehntelangen Zwischenräumen immer wieder verhandelt wird, hingewiesen; die Richtigkeit der Kostenberechnung wurde bestritten, konnte aber, da jeder Einzelnachweis fehlte, nicht widerlegt werden; den Nachteilen des Unterrichts wurden die Vorteile der Erziehung gegenübergestellt; am eindrucksvollsten war der einschränkende Hinweis des Ministers auf die Rechte der evangelischen Kirche in dieser Sache und auf den Zusammenhang mit der Frage der Ausscheidung des Kirchenguts.

In der Sitzung vom 10. Juni kam der Etat der Gymnasien und anderen lateinischen Lehranstalten zur Verhandlung. Abermals trat dabei, wie jedesmal bei diesem Anlaß, hervor, wie mißlich es ist, wenn Urteile und Ansprüche sich in die Einzelheiten der Verwaltung einmischen, die nicht auf wirklichem, tieferem und innerlichem Sachverständnis beruhen. Insbesondere führte sich der Abgeordnete Rembold wieder ein als Beauftragter einer „Gruppe von Lehrern" mit einem großen Wunschzettel, der ungemein viel Unreifes und Einseitiges enthielt — er ist auch der einzige, der einen Versuch mit der Reformschule anregte —, so daß der Minister mit Recht ablehnte, auf diesen Wunschzettel einzugehen, mit der Begründung, daß es leicht wäre für die Mehrzahl dieser Punkte gegenteilige Ansichten von anderen Lehrern beizubringen. Sonst mag von Aeußerungen aus der Mitte des Hauses noch erwähnt werden die Bemerkung von Kienes, die in scharfem Gegensatz steht zu der Haltung seines Fraktionsgenossen Rembold, daß wir „in der Berechtigungsfrage der Einheitlichkeit ein Opfer gebracht haben". — Aus dem, was der Minister auf die verschiedenen Anregungen der Referenten erwiderte, ist als bedeutungsvoll etwa Folgendes herauszuheben. Eine Revision der Verordnung betr. die Schulgesundheitspflege vom Jahre 1870 wurde in Aussicht gestellt, die Möglichkeit, bei geringer Frequenz die beiden obersten Klassen zusammenzulegen, ins Auge gefaßt, die Kombination kleiner Latein- und Realschulen in einzelnen Fächern in Erwägung gezogen und in einzelnen Fällen schon in die Wege geleitet. Dabei wurde aber doch der Wert der kleinen Lateinschulen mit Entschiedenheit betont. Die Aufrechterhaltung des Typus der nicht akademisch gebildeten Lehrer an Unterklassen, der Präzeptoren und Reallehrer, früher Kollaboratoren genannt, wurde nicht bloß — im Widerspruch mit den in der akademisch gebildeten Lehrerschaft überwiegenden Anschauungen — mit Bestimmtheit verheißen, sondern ihnen sogar die Möglichkeit, eine Klasse weiter hinauf als bisher, also bis zur preußischen Quinta, Verwendung zu finden, „im Bedürfnisfalle", der freilich gegenwärtig sehr fern liegt, in Aussicht gestellt. Bezüglich der Ferienfrage wurde vom Minister die Anknüpfung von Verhandlungen mit den anderen deutschen Staaten über die Einheitlichkeit des Schuljahrbeginns verheißen. Den zu Beginn der Verhandlungen gestellten Antrag der Kommission, die Regierung um Aufstellung einer Statistik zu ersuchen über die Zahl der höheren Schulen, die Frequenz der Oberklassen, den Aufwand für das Schulwesen und sein Verhältnis zur Einwohnerzahl, stimmte der Minister seinerseits zu. Er gab

dabei eine gewisse Hypertrophie des höheren Schulwesens im Lande zu, worin er im Verlauf der Verhandlungen auch die Zustimmung anderer Redner fand, betonte aber doch die Schwierigkeit einer Eindämmung oder gar Zurückdämmung und rief dafür die Mitwirkung der Abgeordneten bei den Gemeinden an. Bemerkenswert ist, daß in scharfem Gegensatz zu diesen Stimmen gerade der gegenwärtige Sommer ein geradezu fieberhaftes Streben der Gemeinden nach Erweiterung und Ausbau der Schulen realistischen und auch realgymnasialen Charakters aufweist.

Zum Schluß mögen noch die praktischen Wirkungen hervorgehoben werden, welche diese Verhandlungen bis jetzt gezeitigt haben. Durch Entschließung vom 8. August des Jahres wurde verfügt, daß die bisherige „Kgl. Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen" künftig die Bezeichnung „Kgl. Ministerialabteilung für höhere Schulen" zu führen hat. Diese Aenderung verfolgt gewiß nicht bloß den Zweck, die schon vielfach beklagte Schwerfälligkeit des früheren Namens zu beseitigen, sondern soll auch den in der bisherigen Bezeichnung hervortretenden Gegensatz der beiden Hauptarten von höheren Schulen zurücktreten lassen. Auch die nunmehrige Unterstellung des höheren Mädchenschulwesens unter diese selbe Behörde mag mitbestimmend gewirkt haben. Immerhin ist es bemerkenswert, daß die dem deutschen Gymnasialwesen bisher ausschließlich eigentümliche Auffassung als der Stätte zu gelehrter Vorbildung ihm nun amtlich abgesprochen wird. Wichtiger und auch für außerwürttembergische Leser von größerem Interesse ist die Ministerialverfügung vom 21. Juli 1903. Sie beseitigt den seit Abschaffung des früheren ersten Lateinjahres unhaltbar gewordenen 10jährigen Lehrgang des Gymnasiums, der nunmehr — wie entsprechend bei den realistischen Vollanstalten — 9 Jahrgänge umfaßt, 5 untere und 4 obere. Also die Scheidung in 2 Stufen wird — entsprechend der Besoldungsordnung, nicht aber der Prüfungsordnung — beibehalten, aber nicht, wie es dem preußischen Lehrplan und dem Einschnitt durch die Einjährigkeitsberechtigung entspräche, mit der Gliederung 6 + 3, sondern mit Rücksicht auf das Landexamen und die Landschulen mit der Gliederung 5 + 4. Die Zählung der Klassen erfolgt von unten: I—IX. Die Annahme der norddeutschen Bezeichnungen Sexta bis Prima und damit die Einheitlichkeit mit dem Norden auf diesem Gebiet ist also abgelehnt. Wenn man auch das herbe Urteil des Abgeordneten Hieber über diese Namen nicht teilt, daß es „etwas Geschmackloseres als sie nicht gebe", da sie ihren guten Sinn haben und mit der Geistes- und Bildungsgeschichte des deutschen Nordens seit Jahrhunderten verflochten sind, so ist doch so viel richtig, daß man sich schwer an sie gewöhnt hätte. Und doch wäre dies Opfer für die Einheit ein viel kleineres gewesen als manche andere. Die bisherige erste Klasse heißt Vorklasse und bleibt mit der betr. Anstalt und ihrer Leitung verbunden; sie als dritte Elementarklasse mit den bestehenden Elementarschulen zu verbinden, haben sehr zwingende äußere Gründe verhindert; doch ist dies für später vorbehalten. Diese Vorklasse und die neue I. Klasse ist für die nicht akademisch gebildeten Lehrer bestimmt, wobei nun wirklich „ihre Anstellung an der zweiten Klasse der größeren Lehranstalten (= Quinta) für den Bedürfnisfall vorbehalten bleibt." Die „Lyceen und Reallyceen" werden künftig „Progymnasien" und „Realprogymnasien", die realistischen Vollanstalten „Oberrealschulen", alle anderen „Realschulen" genannt. Der wenig geschmack- und sinnvolle Titel „Realanstalt" im Unterschiede von „Realschule" ist also glücklich beseitigt. Alles in Allem ist ein nicht unbeträchtlicher Schritt zu größerer Einheit in äußerlichen Dingen mit dem Norden gemacht. Wann wird er einmal erwidert?

Ulm. Karl Hirzel.

Nachtrag.

Erst nachdem der obige Bericht gesetzt war, bringt die Nr. 38 des Württembergischen Regierungsblattes vom Jahr 1903 die neuen Kgl. Verordnungen betr. die Befähigung für den höheren Justiz-, Verwaltungs- und Finanzdienst. Eine der Voraussetzungen für die Zulassung zur ersten höheren Justiz-Dienstprüfung, welche nunmehr den gemeinsamen Prüfungsunterbau für diese drei Dienstzweige bildet, ist nach § 7 Z. 3 das Reifezeugnis eines deutschen Gymnasiums oder eines deutschen Realgymnasiums, eines nichtwürttembergischen jedoch nur unter Voraussetzung der Gegenseitigkeit.

Noch bemerkenswerter ist eine sich anschließende Verfügung des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens, welche Ergänzungsprüfungen in den alten Sprachen für Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen anordnet, derart daß „das Reifezeugnis einer Württembergischen oder einer als gleichstehend anerkannten deutschen Oberrealschule, ergänzt durch ein Zeugnis über die erfolgreiche Erstehung einer an einem Württembergischen Realgymnasium abgelegten Ergänzungsprüfung im Lateinischen, dem Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums gleich zu achten ist."

Eine zweite Ziffer ordnet entsprechend für das Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums oder einer Oberrealschule eine an einem württembergischen Gymnasium abzulegende Ergänzungsprüfung in Lateinisch und Griechisch an, um dem Reifezeugnis die Gleichwertigkeit mit dem eines deutschen Gymnasiums zu verleihen. Das Ergänzungsprüfungswesen hat nun die oben befürchtete Ausdehnung in kurzer Frist erfahren. Wie groß und klar sticht gegen diese Haarspalterei die Ordnung der Dinge in Preußen ab!

Dagegen ist von einer Ergänzungsprüfung für Abiturienten von Gymnasien in der Mathematik, durch welche diesen die Gleichberechtigung mit den Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen für die Studien auf der technischen Hochschule gewährt wird, keine Rede. Das ist ein wahres Glück für die Gymnasien, aber, wenn man sich einmal auf den bedenklichen Boden der Ergänzungsprüfungen stellt, eine Unbilligkeit und eine Halbheit.

Die Folge wird nun sein, daß, wie schon bisher da und dort, an den realgymnasialen Schulen fakultativer Unterricht im Griechischen, an den Realschulen fakultativer Unterricht im Lateinischen und, wills Gott, auch noch im Griechischen eingerichtet wird. Der durch eine Prüfung quand même festgestellte Erfolg dieser Schnellbleichen wird dann einer gesättigten Durchbildung langjährigen Gymnasialunterrichtes in diesen Fächern „gleich gewertet". Schon ist im Schwäbischen Merkur eine bekannte Stimme laut geworden, die um möglichste Erleichterung der Ergänzungsprüfung bei der in Aussicht gestellten Feststellung der näheren Vorschriften bittet. Auf diese Weise verwirklicht sich das Wort, daß das Gymnasium in seiner Besonderheit weiter entwickelt und die verschiedenen Typen strenger geschieden werden sollen!

Karl Hirzel.

Was hat das humanistische Gymnasium vom französischen Unterrichte zu fordern?

In der pädagogischen Sektion der diesjährigen Philologenversammlung ist von Paul Cauer die Frage gestellt: „Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen — wie kommt sie auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben?" Die der Erörterung zu Grunde gelegten Thesen behandelten von den gemeinsamen Lehrgegenständen insbesondere die Geschichte und die Geographie. Wie sich lebhaft genug kundgab, regte der Redner auch diesmal wieder die Zuhörer zu einer Fülle von Gedanken an; daß sie nicht an Ort und Stelle alle

zum Ausdruck kamen, diese Zurückhaltung der erregten Gemüter wird man um so dankbarer anerkennen, als ohnehin schon durch die in den zweiten Tag hinübergeleitete Debatte mancher in ernste Kollision der Pflichten geriet, da doch gleichzeitig auch Philologie, Archäologie und Geschichte ihre Rechte geltend machten. Wer hätte es da wagen mögen, die Gedanken gar noch auf andere als die vom Redner in den Vordergrund gerückten Lehrfächer abzulenken? Indes, was damals unausgesprochen blieb, wird, nachträglich in größerer Ruhe dargelegt, vielleicht um so eher seine Statt finden, weil in diesen Blättern doch auch einmal die modernen Fremdsprachen zu Worte kommen sollten, zumal wenn sie hübsch bescheiden von ihren Pflichten reden und nicht, wie anderswo laut genug geschieht, auf ihre Rechte pochen wollen.

So sei denn hier das Gymnasium als fordernd hingestellt, und das Französische stehe ihm Rede und Antwort für das, was es jenem zu bieten vermag. Freilich wird auch der Fordernde von vornherein ein Bestimmtes einzuräumen haben, und das wird hier die Stundenzahl sein, wie sie an preußischen Gymnasien der wichtigsten neueren Kultursprache zugewiesen ist. Nicht weniger, aber auch nicht mehr; denn wir halten an der Forderung fest, daß das Französische sich selber als Nebenfach einschätze; tut es das, so wird es sich in freundlicher Berührung mit den alten Sprachen wie mit der Geschichte ganz wohl fühlen und unter dem Schutze so mächtiger Bundesgenossen seiner Eigenart fruchtbringend Geltung verschaffen können. Diese Eigenart gibt sich nun aber doch mindestens ebenso kräftig in der Literatur eines mit seltenen Geistesgaben ausgestatteten Kulturvolkes kund wie in seiner täglichen Rede, so elegant sie immer sein mag. Strebt nun der altsprachliche Unterricht dem hohen Ziele zu, die Jugend durch die klassischen Werke antiker Literatur in jene Geisteswelt einzuführen, in der unser eigenes geistiges Leben wurzelt, so muß er wünschen, daß der Unterricht in den neueren Sprachen sich die verwandte Aufgabe stellt, die bedeutendsten geistigen Erzeugnisse der Franzosen (und Engländer) den Schülern zu erschließen. Wie wir also aus den Resten der griechischen und römischen Literatur in der knapp bemessenen Zeit nur das unserer Jugend bieten, was uns als das Wertvollste gilt, so wird aus der großen Fülle moderner Schriftwerke auch nur das Beste gerade gut genug sein, um in der hier noch beschränkteren Stundenzahl dem Gymnasiasten wert gemacht zu werden. Denn darum eben handelt es sich. Heischen wir Ehrfurcht vor antiker Geistesgröße, so soll auch Achtung gebieten, was wir aus der Gedankenwelt der Franzosen unserer Jugend zu eigen machen wollen. Wir suchen also aus dem schier unermeßlichen Gebiete der französischen Literatur dasjenige aus, was dem ernsten Geiste des humanistischen Gymnasiums am meisten kongenial ist. Erklärende Führer, gelehrte und schlecht unterrichtete, gute nicht eben in großer Zahl, stehen am Markte, um jeden Preis sind sie feil; man wird sich bald nach eigenem Urteil den geeignetsten ausgesucht haben, seine Haupttugend wird die aller Führer sein, daß er möglichst wenig und nur das notwendig zur Sache Gehörige rede; traut man sich zu, ohne Führer zu wandern, um so besser. Und wie sollte es nicht eine Freude sein, mit gereiften Schülern, die sich mit Ernst in ihren Livius, Tacitus und Thukydides versenken, nunmehr auch aus Thiers, Lanfrey, Taine oder wen wir sonst wählen mögen, die wichtigsten Epochen moderner Geschichte kennen zu lernen? Gerade bei einem Gymnasiasten darf auch schon so weit geschulter historischer Sinn vorausgesetzt werden, daß er sich auch zu richtiger Würdigung der Tragödie wenigstens des Racine anleiten läßt. Molière wird immer unmittelbar wirken, und kein Gymnasiast darf die Schule verlassen, ohne mindestens eines seiner Werke ganz und zwar gründlich gelesen zu haben. Denn auch das verträgt er; recht im Gegensatz zu moderner Lustspielmache lockt, ja

nötigt hier auch das Einzelne zu genauer Betrachtung, die immer ihren Lohn in sich trägt.

Soweit wären wir ja nun im Einvernehmen auch mit den allerneusten preußischen Lehrplänen, nur daß uns ein klassisches Trauerspiel unerläßlich, ein modernes Lustspiel eher entbehrlich scheint; im übrigen läßt hier die Vorschrift mit ihrem „womöglich" erwünschten Spielraum. Wir wollen sogar, was nicht verboten ist, für erlaubt ansehen und uns gestatten, von Sekunda ab im Unterricht eine Auswahl lyrischer Gedichte, etwa die von Gropp und Hausknecht, zur Verfügung zu halten, und wäre es nur, um uns ganz gelegentlich einmal an Béranger zu erquicken. Weiterhin wollen wir uns den Satz „Synonymisches, Stilistisches, Metrisches nach Bedürfnis im Anschluß an Gelesenes" dahin erläutern, daß unser Bedarf durch die Aufgabe der Interpretation des Gelesenen begrenzt wird. Ob das wohl ganz im Sinne des Gesetzgebers ist? Schwerlich; denn jener Satz schließt sich unmittelbar an den an, welcher für O II—O I „Wiederholung und — insbesondere in O II — Ergänzung des syntaktischen Lehrstoffes nebst mündlichen und schriftlichen Uebungen wie in U II" vorschreibt; in U II aber sollen „Schriftliche und mündliche Uebungen, darunter auch nachahmende Wiedergabe von Gelesenem und Vorerzähltem" geleistet werden. Für drei Stunden ist schon dies viel, und, was schwerer wiegt, recht vielerlei; niemand, der den Unterricht aus Erfahrung kennt, wird leugnen, daß bei so mancherlei Aufgaben, zu denen noch eine später zu besprechende hinzukommt, es schwer fällt, die Lektüre, so wie mit Recht gefordert wird, als „Mittelpunkt des gesamten Unterrichts" festzuhalten. Je gehaltvoller wir sie wählen, desto mehr Zeit wird sorgfältige Feststellung des Sinnes in Anspruch nehmen, die Genauigkeit der Interpretation darf nie hinter der der altklassischen Autoren zurückstehen; auf eine treffende und ansprechende Uebersetzung wird um so weniger verzichtet werden, als sie einerseits bei dem unserem Gedankenkreise näher liegenden Inhalt hier nicht so schwer erreichbar ist wie bei den alten Sprachen, und als sie andererseits lehrreichen Anlaß gibt, uns immer wieder auf den eigentlichen Sinn internationaler Fremdwörter zu besinnen. Gerade hier berühren wir uns wieder mit der Hauptaufgabe des humanistischen Gymnasiums, historisches Verständnis des Gewordenen zu erwecken; ein Verständnis, das aber hier genau ebenso in ernster Gedankenarbeit an den Schriftstellertexten erkämpft werden soll, wie anderswo.

Indes jene Vielheit der Anforderungen birgt in sich noch eine weitere Unzuträglichkeit. Gewiß wird es auch der Lektüre zugute kommen, wenn die Sicherheit in der Grammatik und der vertieften Beherrschung des Wortschatzes auch in mündlichem und schriftlichem Uebersetzen in die Fremdsprache immer aufs neue befestigt wird. Da aber die Reifeprüfungsordnung jetzt keinerlei schriftliche Leistung mehr fordert und auch in der mündlichen Prüfung nur Fragen aus der Synonymik und über die Hauptpunkte der Metrik, nicht aber aus der Grammatik vorschreibt, so mögen es die Lehrer, die noch wirklich grammatisch korrekte schriftliche Arbeiten in den oberen Klassen sehen wollen, schwer genug haben. Aber freilich, ich höre schon den Einwand: dies eben sei ja ganz veraltet, nicht mit den oft verwünschten Extemporalien sei hier die Jugend zu martern; frei aus ihrer Seele solle sich eben der Born französischer Rede ergießen. In der Tat, der Gesetzgeber, dem auch hier unzweideutige Beschränktheit des Ausdrucks nicht erwünscht gewesen sein mag, scheint vom Anfangsunterrichte an auch den Weg zu ganz selbständigem Gebrauche der französischen Sprache freilassen zu wollen: für die unteren Klassen treten neben die schriftlichen und mündlichen Uebersetzungen aus dem Elementarbuche mit einem „oder" freiere Uebungen (Umformungen, Nachahmungen u. s. w.), von U II ab werden vorgesehen: „Schriftliche und mündliche Uebungen, darunter auch nachahmende

Wiedergabe von Gelesenem und Vorerzähltem." Man kann nicht behaupten, daß diese unbestimmten Wendungen durch die insbesondere für das Gymnasium stark verklausulierten „methodischen Bemerkungen" wesentlich geklärt würden. Wir wollen aber feststellen, daß nirgends entschieden für das Gymnasium der französische Aufsatz gefordert ist. Recht elementare Uebungen unter dem Titel *Umformungen* haben wir ja von jeher gekannt; ein Beispiel anspruchsvollerer Art erinnere ich mich einmal als Muster vorgeführt gesehen zu haben in einer pädagogischen Broschüre, wenn ich nicht irre, von Quiehl: die feine Geschichte von dem Bäuerlein, das Früchte auf dem Schlosse dem Affen anstatt dem Herrn gibt, war u. a. auf eine Bäuerin übertragen, sie erlitt dann noch eine Menge schildernder Zusätze, die dem Schüler der oberen Klassen Gelegenheit gab, in freier Ausarbeitung mannigfache Vokabeln anzubringen, an sich eine achtbare Leistung; indes wo blieb dabei die mit echt französischem Esprit herausgekehrte Pointe des Originals? Dem feinen Geschmack, den wir gerade an den Franzosen bewundern lernen wollen, entspricht solche Verballhornisierung gewiß nicht. Aber „*nachahmen*" sollen wir. Ja, was denn? Wir lesen ein Meisterwerk, sagen wir z. B. Laufreys Schilderung der Schlacht bei Eylau; jeder weiß, wie schwer es ist, gerade heranwachsende junge Leute schon in der Muttersprache zu freier Wiedergabe des Gelesenen zu bringen: um wieviel schwieriger wird dies erst im fremden Idiom! Wirklich haben sie auch die ganz richtige, aber quälende Empfindung, daß das Beste, was sie leisten, stümperhaft bleibt gegenüber dem Vorbilde. Immer wird auch die Leistung einer ganzen Klasse schon dem Umfange nach sehr ungleichmäßig bleiben, und es wird ihre Durchnahme noch mehr Zeit beanspruchen als die der deutschen Aufsätze. Ist es denn doch da nicht viel gewinnbringender, der ganzen Klasse einen *Text zum Uebersetzen* zu geben? Schließt er sich auf unteren Stufen noch enger an das Gelesene an, so folgt er eben dem Beispiele des lateinischen Unterrichts und nimmt seine Stoffe aus einer verwandten Sphäre, wählt nur andere Darstellung; selbst von der Dichterlektüre braucht man sich nicht weit zu entfernen, wenn man etwa bei Molière und Racine Episoden aus ihrem Leben oder aus der Geschichte ihrer Stücke verwertet. Die „Umformung" besteht dann darin, daß gelernte und gelesene Wörter in anderem Zusammenhange in mehr oder minder veränderter Form wieder gebracht werden. Und die „Nachahmung"? Nun, ich denke, zunächst ahmen wir ebenso bescheiden, wie in den alten Sprachen, einmal recht genau die grammatisch richtige Form nach; und kommen wir dann dazu, zunächst hoffentlich in der Vorlage, die der Lehrer selber entwirft, etwas von der Klarheit und Eleganz französischer Rede wiederzugeben, so ist nicht wenig erreicht, und unsere Leistung darf sich ruhig neben die lateinischen der Altphilologen stellen.

Indes, neben dieser will man sie ja gar nicht sehen! Das Ergebnis vieljähriger Uebungen spielt schließlich in der *Reifeprüfung* gar keine Rolle. Das ist bedauerlich: denn es ist durchaus zu befürchten, daß nun auch hier, ebenso wie im Griechischen, die Schüler sehr frühzeitig anfangen werden, auf die fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten wenig Gewicht zu legen. Es wäre viel richtiger gewesen, ihnen die Gelegenheit zu geben, auch in der schriftlichen Prüfung zu zeigen, was sie können.

Ebenso bestimmt wie ich bezeugen kann, daß Schüler, die eine Weile gewöhnt waren, schriftlich nur noch aus dem Französischen zu übersetzen, bald die einfachsten Wörter kaum noch richtig schreiben konnten, ebenso entschieden kann ich versichern, daß es nur ruhiger, aber auch unerbittlicher Konsequenz in der Forderung bedarf, um auch in der Reifeprüfung noch mindestens korrekte Uebersetzungen in das Französische zu erzielen. Halten wir hieran fest, so haben Lehrer und Schüler auch für die Prüfung ein klar erkennbares Ziel vor Augen,

ein Ziel, dem man sich in gleichmäßigem Fortschreiten ohne besondere Künste nähern kann, und zwar auf dem Wege, den auch der Unterricht in den anderen Fremdsprachen einschlägt; endlich, was wahrlich nicht gering einzuschätzen ist, wir erhalten eine Schlußleistung, die, gleichmäßig von allen gefordert, in ihrem Ergebnis genau ebenso einfach und bestimmt zu beurteilen ist, wie die lateinische Arbeit.

Allerdings läßt sich dies alles nur erreichen, wenn man sich entschließt, im Französischen von Anfang an mit allem Ernste grammatische Sicherheit auch in den schriftlichen Arbeiten als die unerläßliche Grundlage des Verständnisses der Autoren ebenso entschieden zu verlangen, wie das humanistische Gymnasium dies für das Lateinische und, leider mit einiger Einschränkung, auch für das Griechische fordert. Kein Zweifel, was jetzt Lehrpläne und Prüfungsordnung einstimmig in den Vordergrund rücken, jene *Sprechübungen*, die auch den schriftlichen freien Gebrauch der Fremdsprache vorbereiten sollen, können dann in den wenigen verfügbaren Stunden nicht auch noch zu ihrem Rechte kommen. Und nun gar in der mündlichen Prüfung! Wie macht sich doch hier das Nebenfach breit! Es soll übersetzt werden, es sollen Fragen aus der Synonymik und über die Hauptpunkte der Metrik gestellt werden, man soll „die Geübtheit der Schüler im mündlichen Gebrauche der fremden Sprache" ermitteln. Diese „Geübtheit" erkennt man doch nicht aus zwei oder drei Fragen; was, die Berechtigung der Forderung einmal zugegeben, nachgewiesen werden müßte, wäre dann doch die Fähigkeit wirklich ein französisches Gespräch zu führen. Und das sollte man zustande bringen in den drangvollen Momenten eines Examens, zumeist in seiner letzten Stunde, mit Schülern, die überhaupt nur in die mündliche Prüfung kommen, weil sie nicht die sichersten sind? Man mag gespannt sein, welche Erfahrungen hier aus der Praxis laut werden; vorläufig kann ich mir nur wenig Gutes versprechen. Die anders gesteckten Ziele der realen Anstalten berechtigen zu jenen Uebungen im mündlichen Gebrauche der Fremdsprache; das Gymnasium muß fordern, daß man ihm seinen Weg lasse. Er führt diejenigen, welche sich wissenschaftlichen Studien widmen wollen, dazu, ihre Gedankenwelt auch aus der Literatur der Franzosen zu bereichern; mit der Fähigkeit, ihre Schriftsteller zu verstehen, wird die Freude am Genusse erlesener, in ihrer Art klassischer Schöpfungen von selber erwachsen. Auch nur die Sprache, geschweige denn die Geschichte und Kultur, des fremden Volkes ganz zu erfassen, ist für *einen* Menschen überhaupt schwer, für einen Schüler unmöglich. Jede Schule gebe ihm also, was ihrer Eigenart entspricht, dies aber so gründlich und vollständig, wie sie nur irgend kann; hat er sich ein Stück des fremden Bodens wirklich erobert, wie sollte er nicht von da aus selbständig den Weg in weitere Gebiete finden? Nur der leidige Wunsch, es allen recht zu machen, hat uns auch im Französischen immer neue Aufgaben gestellt; *man lasse dem humanistischen Gymnasium auch hier seine Eigenart*, allein durch diese vermag es Tüchtiges zu leisten. Ihm gilt das Französische als ein Nebenfach, dem nur ein bescheidener Teil an seiner Zeit gewidmet wird; vornehmlich an häuslicher Arbeit wird nur ein beschränktes Maß gefordert werden dürfen. Hier ruht erst recht das Hauptgewicht auf dem Unterricht in der Klasse. Wer immer den Unterricht gibt, in jeder Stunde muß in der Energie der eigenen Arbeit unzweifelhaft hervortreten, daß ihm selber, was er treibt, Hauptsache ist; jeder wird seine ganze Kraft mit um so größerer Freudigkeit einsetzen, je deutlicher er sich bewußt bleiben darf, daß seine Tätigkeit in vollem Einklange steht mit dem, was in demselben Organismus andere Kräfte erstreben. Quod deus bene vortat!

Sondershausen. Schulrat Dr. A. Funck.

Ludwig Fulda, Schiller und die neuere Generation. Stuttgart und Berlin, Cotta 1904. 44 S. 0,75 Mk.

Mit herzlicher Freude und Dankbarkeit zeigen wir den Vortrag des liebenswürdigen Dichters an, der zu Gunsten des Schillervereins deutscher Frauen in der nunmehr prächtig geschmückten Aula der Marburger Philippina gehalten worden ist. Je unermüdlicher unsere Gegner die alten, abgenutzten Schlagwörter gegen das „Dogma vom klassischen Altertum" wiederholen, um so wichtiger erscheint es uns, die Stimmen zu sammeln, die immer und immer wieder daran erinnern, „was uns die Griechen sind". Aus Marburg ist in der letzten Zeit manch treffliches, erhebendes Wort an uns gekommen. Wir erinnern an Paul Natorps schöne Kaisergeburtstagsrede unter dem oben angeführten Titel, sowie an Ludwig von Sybels Bekenntnis, dessen sinnige Gabe unsre Hallische Versammlung erfreute und ehrte. Soeben hat, wiederum am Kaisersgeburtstag, Ernst Maaß einen geistvollen Vortrag über Goethes Verhältnis zum griechischen Altertum gehalten; an den Reliefgestalten des für Rom bestimmten Denkmals (Iphigenie-Orest, Harfner-Mignon, Faust-Mephistopheles) wies er überzeugend den unermeßlichen Einfluß von Hellas auf Goethes Entwicklung und durch ihn auf unsre ganze Kultur nach. In Marburg ist auch Fuldas Vortrag gehalten, auch dieser ein Bekenntnis zu den Griechen. Und könnte ein galliger Kritiker die Universitätslehrer als befangene Zeugen abzulehnen sich erkühnen, so fällt bei Fulda jeder Vorwand weg. Ein moderner Schriftsteller, der geistvolle Uebersetzer Molières und Rostands, der Verfasser zahlreicher wirkungsvoller Dramen, der Dichter des Talisman, eines der gesündesten und feinsten Erzeugnisse neuester Dichtung, erklärt sich für Schiller und die Griechen, er geht streng mit ihren Feinden ins Gericht und sagt tapfer und fest einen Umschwung zum Bessern voraus.

Der Verfasser geht von dem glanzvollen Schillerjubiläum des Jahres 1859 aus und stellt zunächst die auffällige Wandlung fest, die in nunmehr 45 Jahren im Verhältnis der Nation zu ihrem einstigen Lieblingsdichter eingetreten ist; das Citat aus Jakob Grimms Gedächtnisrede, das Goethe und Schiller ohne Einschränkung neben einander stellt, wirkt gradezu verblüffend, verglichen mit der mitleidigen Geringschätzung, die in Nietzsches berüchtigtem Schlagwort ihre schärfste Ausprägung gefunden hat. Dann fragt er nach den Gründen und findet sie in der politischen, kulturellen und künstlerischen Umwälzung, die in der jüngsten Vergangenheit stattgefunden hat. Die Ideale der Einheit und Freiheit, die Schillers hinreißende Beredsamkeit am schönsten gefeiert hat, sind teils erfüllt, teils verblaßt. Wir haben ein deutsches Reich, aber wir haben auch die satte Zufriedenheit des „behaglichen Proprietärs". Unsere Kultur ist einseitig dem Realen zugewandt; die Mehrheit der Nation ist praktisch und nüchtern geworden, einer individualistischen Sittenlehre ergeben, die Schillers hohe Ethik nicht verträgt. Dementsprechend hat sich das Bildungsideal verschoben. „Man bestreitet den Göttern Griechenlands jeden erzieherischen Wert." „In diesem Kampf ist Schiller mit angegriffen. Denn wenn das Hellenentum wirklich ein für allemal aufhören müßte, eine lebendige kulturelle Macht zu sein, dann allerdings wäre ein beträchtlicher Teil von Schillers Streben und Wirken vergebliche Arbeit gewesen." Aber „wie der einzelne Mensch nur einmal jung sein kann, so konnte es auch nur einmal die Kulturmenschheit. Ihr Frühling aber, ihre Jugend heißt Griechenland". „Welche Verblendung daher, die erzieherische Bedeutung der Antike zu leugnen!" „Sage mir, wie du dich zu Griechenland verhältst, und ich will dir sagen, wer du bist."

Ein dritter Gradmesser der Kultur sind die Frauen. Die „züchtige Hausfrau", „die Mutter der Kinder" beginnt der modernen Frau zu weichen, die in demselben Maße in den Vordergrund des Lebens tritt, wie der „feminine"

Mann sich ihr unterordnet. Die Erotik der Kunst unsrer Tage ist dem männlichen Schiller feindlich; die moderne Frau zieht selbst den Cyniker dem Idealisten vor. Und so hat sich auch auf künstlerischem Gebiete der Umschwung vollzogen. Die Befreiung von der Epigonenliteratur der Jambentragödie, die sich an Schillers Spuren heftete, war gesund und notwendig, aber damit war keineswegs die Abkehr von Schiller selbst geboten. Seine ursprüngliche und selbständige Persönlichkeit darf nicht mit seinen unfreien Jüngern verwechselt werden. Der Naturalismus hat neue Bahnen eingeschlagen; aber seine Schwäche und Einseitigkeit hat schon lange vorher Schiller in dem Xenienkranze dargetan, der „Shakespeares Schatten" betitelt ist. Die moderne Auffassung vom Wesen des Natürlichen ist sehr anfechtbar; andere Zeiten haben eine andere Ausdrucksweise bedingt. Auf dem Prinzip des Naturalismus ist keine haltbare Kunst aufzubauen. Das Exercitium ist beendigt und mit ihm die Flegeljahre des jungen Geschlechts. Freilich hat man sich jetzt an Goethe angeschlossen, der allein schon durch ein längeres Leben von 27 Jahren dem Freunde überlegen ist. Aber der Goethe-Enthusiasmus braucht Schiller keinen Abbruch zu tun. Es sind zwei Souveräne, die einander niemals untergeordnet werden können. Schiller ist der Dichter des Willens, der Gesinnung, der Sehnsucht. Daher erwachsen ihm grade aus den unteren Schichten des Volkes neue Verehrer; denn die Kunst ist kein Mysterium bevorzugter Kreise. Grade den jugendfrischen und unverbrauchten Sinn der Masse zieht Schiller, „der große, begnadete Erzieher", mächtig an. Aber auch die Gebildeten werden zu ihm zurückkehren, vielleicht erst in den Tagen des Kampfes und Leidens.

Wir hoffen, durch diesen eingehenden Bericht unsern Lesern den Wunsch erweckt zu haben, das auch stilistisch meisterhafte Schriftchen selbst kennen zu lernen. Dem Verfasser aber danken wir von Herzen für die schöne Gabe. Möge sie auf die Jugend recht nachhaltig wirken! Friedrich Aly.

Die Feier von Eduard Zellers neunzigstem Geburtstag.

Die verschiedensten Tagesblätter haben über den erhebenden Verlauf dieser Feier berichtet, über die Auszeichnungen, welche dem Jubilar von den drei Fürsten zuteil geworden, in deren Staaten er einst gelehrt hat, haben die Worte wärmster Gesinnung mitgeteilt, die der Kaiser an ihn gerichtet, und den Inhalt der Ansprachen, die am 22. Januar gehalten worden sind.

Die Art, wie der Neunzigjährige durch Deputationen und Adressen gefeiert wurde, stellte in der Tat zugleich ein Stück deutscher Geistesgeschichte im verflossenen Jahrhundert dar, da ja Zeller an der Entwicklung der Theologie und Philosophie seit dem Jahr 1840 regsten und in der Wirkung fortwährend wachsenden Anteil genommen hat. Am eingehendsten hat dies die Adresse der Tübinger evangelisch-theologischen Fakultät ausgesprochen und insbesondere betont, wie die Wechselwirkung der Forschungen auf jenen beiden Gebieten der Wissenschaft und der Gedanke, daß alle wahre Wissenschaft eine sei, in Zeller Verkörperung gefunden hätten und wie dieser Gedanke auch dadurch zum Ausdruck gelangt sei, daß ihm der Doktortitel von der theologischen, philosophischen, juristischen und medizinischen Fakultät verliehen worden. Aber in fast allen Ansprachen und Zuschriften wurde dieser Ton angeschlagen und auf die hervorragende Bedeutung hingewiesen, die für alle Disziplinen „die Philosophie der Griechen in ihrer geschichtlichen Entwicklung" habe. Warfen der Rektor der Tübinger Universität und die Dekane ihrer theologischen und philosophischen Fakultät einen Rückblick auf die akademischen Studien und die erste theologische Lehrtätigkeit Zellers, so sprach die Adresse der Berner Universität, an die er trotz manchem

Widerspruch 1847 als Professor der Theologie berufen worden war, von Kampfesjahren, die bekanntlich doppelt zählten. An den Professor der Philosophie wandte sich dann die tabula gratulatoria der Universität Marburg, an der Zellers Uebertritt in die philosophische Fakultät stattfand; und eine Zuschrift dieser Stadt sprach zugleich davon, welche Verdienste ihr Ehrenbürger sich um die öffentlichen Angelegenheiten, so als Vorsteher des Privatarmenvereins, erworben habe. Von Heidelberg war als Gratulant der Hochschule Geh. Rat Windelband erschienen, um dem Vorgänger Kuno Fischers zu sagen, mit welch dankbarem und stolzem Gedenken man sich seines zehnjährigen Wirkens an der Ruperto-Carola erinnere, und daß der allüberall klingende Widerhall dessen, was er gelehrt, nirgends freudiger aufgenommen werde, als in der zweiten Neckarstadt, in der er gewirkt. Von Berlin war als Vertreter der Hochschule Zellers Spezialkollege Geh. Rat Dilthey abgesandt und als Repräsentant der Akademie Geh. Rat Diels. Der erstere wies darauf hin, daß der Jubilar, wenn er auch für seinen Lebensabend nach der Hauptstadt seines Heimatlandes umgesiedelt sei, doch auch dauernd als Berlin angehörig angesehen werden müsse und daß dies jedem, der durch das Brandenburger Tor hinausgehe, schon durch seine Büste vor Augen trete, die mit den Büsten Helmholtzens und des Chemikers Hofmann neben den Standbildern Kaiser Friedrichs und seiner Gemahlin stehe. Ganz Deutschland allerdings, ja der Welt gehöre er durch seinen universalen Geist, sein entschlossenes Eintreten für die klassischen Studien an den Gymnasien, für die Freiheit der Universitäten und der Wissenschaft und durch seine hohe Auffassung der religiösen Fragen. Geh. Rat Diels brachte zugleich die Glückwünsche eines engeren Kreises, dessen Mitglied Zeller während seines Berliner Aufenthalts mit besonderer Liebe war, der Societas Graeca.

Die von Oskar Jäger verfaßte und von allen Mitgliedern des Vorstandes unseres Vereins unterzeichnete Adresse wurde von dem Stuttgarter Mitgliede, Professor Dr. Hermann Planck übergeben. Sie trägt auf dem Einband die Aufschrift „Der deutsche Gymnasialverein seinem Mitbegründer und ersten Vorsitzenden Eduard Zeller zum neunzigsten Geburtstag" und lautet:

Hochverehrter Herr!

Am heutigen so bedeutungsvollen Tage, zu dem weite Kreise ihren Dank und ihre Glückwünsche Ihnen darbringen, ist es auch uns ein Herzensbedürfnis, vor Ihnen zu erscheinen. Es würde uns wenig geziemen, wenn wir Ihnen gegenüber, der Sie Allen stets ein Beispiel gegeben, wie man große und ernste Aufgaben in Wissenschaft und Leben in schlichter Pflichterfüllung löst, nach künstlich gestellten Worten suchen wollten, um Ihnen den Dank auszusprechen für das, was Sie dem deutschen Gymnasium und der von uns vertretenen Sache humanistischer Bildung gewesen und noch sind. Sie, hochverehrter Mann, sind für diese nationale Sache nicht bloß mit Wort und Schrift, sondern vor allem mit dem Gewicht Ihres Namens und Ihrer Persönlichkeit eingetreten. Sie haben unseren Verein mit ins Leben gerufen, selbstlos seine Führung übernommen, ihm dadurch von vornherein Kraft und Zuversicht gegeben und mehr als einmal, indem Sie sich auch in Ihrem Ruhestand zu uns bekannten, uns Jüngere ermutigt. Ihr großes Lebenswerk, die Geschichte der griechischen Philosophie, auf welches die wissenschaftliche Welt in Deutschland und überall mit gerechtem Stolze blickt, hat die echt humane Erkenntnis, daß das wissenschaftliche Denken

aller späteren Zeit seine edelste Nahrung aus der Geistesarbeit der großen Denker des griechischen Altertums zieht, auf sichere Grundlagen gestellt und zugleich ein leuchtendes Beispiel reinen Forschens nach Wahrheit aufgerichtet, jenes Forschens, zu dem zu befähigen das letzte Ziel aller humanistischen Erziehung ist. So nehmen Sie denn unser Wort und unsere aus vollem Herzen dargebrachten Glückwünsche mit jener milden Freundlichkeit und Güte auf, deren so viele von uns sich in persönlichem Verkehr mit Ihnen erfreuen durften, und lassen Sie sich heute einmal die laute Huldigung gefallen, die Sie, wir wissen es wohl, nie gesucht haben, die Sie uns aber heute gestatten müssen, wo Sie von einer so selten erreichten Warte auf ein Leben zurückschauen, das seinen reichen Segen wie auf viele Tausende so auch auf uns und unsere Sache ausgestrahlt hat.

Alle Ansprachen erwiderte der Gefeierte mit bewundernswerter Frische des Geistes und Körpers, teilweise auch mit dem ihm eigenen Humor. Unserem Kollegen Planck versicherte er, wie er stets mit ganzem Herzen der Unserige bleiben werde, so lange ihm noch zu leben beschieden sei.

Der Feier im Hause des Jubilars um die Mittagsstunden folgte am Abend eine Nachfeier bei seinem Sohne, dem Mediziner Professor Albert Zeller, der wohl gleichfalls alle Gratulanten beiwohnten. Um halb zwölf, so wurde uns berichtet, mahnte den Neunzigjährigen die um wenige Jahre jüngere Gemahlin, es sei nun wohl Zeit, an die Ruhe zu denken. U.

Literarische Anzeigen.

O. Kübler, Direktor des Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin, **Lateinisches Pensum.** 1. Für die unterste Gymnasialklasse (Sexta). 3. verbesserte Auflage. IV. 80. IV. 66. gr. 8. Berlin 1898, bei Wiegandt und Grieben. 2. Für Quinta im Anschluß an das vorausgehende Pensum für Sexta. 2. Auflage. IV. 130 S. Ebenda 1899. 3. Für Quarta im Anschluß an die vorausgehenden Pensa für Quinta und Sexta. 2. Auflage. IV. 84 S. Ebenda 1902.

Wenn ich es unternehme, die Leser dieser Blätter auf das oben genannte Lehrbuch hinzuweisen, so geschieht es in der Meinung, damit zugleich der Sache zu dienen, der das „Humanistische Gymnasium" in erster Linie gewidmet ist. Die Mehrzahl der für den lateinischen Elementar-Unterricht bestimmten Bücher ist wohl von jungen Anfängern verfaßt, die sich mit Feuereifer ihrem Berufe hingegeben, bei ihrer Frische und Lebhaftigkeit auch einige Erfolge erzielt und alsdann die Ueberzeugung gewonnen haben, ihre Lehrweise müsse als die beste weiter verbreitet werden. So erschienen in den achtziger und neunziger Jahren Schulbücher, die dem Anfänger ausgedehnte, schwierige Lektüre zumuteten; man verwies auf Schliemann und bedachte nicht, daß ein erwachsener Mensch mit Begeisterung und Begabung auf anderem Wege fremde Sprachen lernt, als unsere Gymnasiasten in dem wohlgeordneten Organismus der öffentlichen Schule. — Den umgekehrten Weg hat der Verfasser des vorliegenden „Pensums" eingeschlagen. Nachdem er ein Vierteljahrhundert an verschiedenen Anstalten und Orten in den obersten Klassen den lateinischen Unterricht erteilt und reichliche Gelegenheit gehabt hatte, wahrzunehmen, worauf es zur Erreichung befriedigender Resultate besonders ankam, woran es in den meisten Fällen besonders fehlte, entschloß er sich, den Unterricht in Sexta nach reiflich durchdachtem Plane zu übernehmen, führte seine Schüler durch Quinta und Quarta bis Untertertia und stellte dann das in diesem Unterrichte verwendete und bewährte Material zusammen. Als Hauptgrundsätze haben hierbei gegolten: Uebereinstimmung und Zusammenhang der einzelnen Teile; stete Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der mittleren und oberen Klassen; Ausscheidung alles dessen, was die Schullektüre nicht bietet; daher große Ermäßigung des gedächtnismäßig einzuprägenden Lehrstoffes; Vereinfachung der grammatischen Regeln, die durch richtige Anordnung und klare Fassung verständlicher werden und leichter im Gedächtnis haften bleiben; endlich ein Uebersetzungsstoff, der auf die Lektüre

des Nepos und Caesar vorzubereiten geeignet ist.

Das Pensum für Sexta beginnt mit der 1. und 2. Deklination und mit solchen Vokabeln, die dem Deutschen am nächsten liegen und auch im Geschlecht übereinstimmen. Schon auf S. 2 beginnen die Anfänge der Lehre von der Satzbildung, eingeleitet durch das Sätzchen Verae amicitiae sempiternae sunt. Sätze dieser Art, aus Klassikern wohl ausgewählt, begleiten den Fortgang des Unterrichts; sie bilden einen wahren Schmuck des Pensums und für den Schüler einen werten Schatz bis über die Schule hinaus. Manche nehmen an dem abstrakten Inhalt Anstoß. Aber haben die zahlreichen Mitteilungen neuerer Lehrbücher aus dem Gebiete der Natur- und Erdkunde oder auch der Geschichte für den Knaben größeren Wert? Freundschaften werden schon bei den Sextanern gepflegt. — Bei der Flexion des Verbums ist bemerkenswert der Uebergang zur 2. Konjugation, S. 10, § 22. Der Schüler lernt, daß er statt — a nur — e einzufügen und den Konjunkt. des Präs. auf — eam statt — em zu bilden habe. Bei der dann folgenden 4. Konjugation sind die Aenderungen gleichfalls gering. Den Uebergang zur 3. Konjugation (S. 15) bilden Wörter wie capio. Diese Anordnung empfiehlt sich vom Standpunkte der Sprachwissenschaft, wie von dem der Praxis. Darauf folgt (bis S. 43) der Rest der für Sexta bestimmten Formenlehre, immer belebt durch klassischen Memorierstoff, durch Uebungsbeispiele und nützliche Verbindungen, z. B. Diligentia in omnibus rebus plurimum valet; gratiam debere Dank schuldig sein; gratiam habere Dankwissen; gratia, pecunia debita. — Daran schließt sich als 2. Hälfte des Sextaner-Pensums das Uebungsbuch (S. 1 bis 50), anfangs kleinere Sätze zum Uebersetzen ins Deutsche und ins Lateinische, dann größere zusammenhängende Abschnitte: Fabeln, Sagen, Geschichte. Als besonders ansprechend hebe ich die äußerst geschickt nach Horaz Sat. II 6 bearbeitete Fabel von der Stadt- und Landmaus hervor. — Den Schluß des ersten Bändchens macht das Wörterverzeichnis zu den lateinischen Lesestücken; mit diesen beträgt der für Sexta im ganzen geforderte Sprachschatz 770 Wörter, gewiß recht mäßig, wenn man das von andern Lehrbüchern verlangte vergleicht.

Das Pensum für Quinta beginnt mit Lesestücken aus Schriftstellern zur Wiederholung und Uebung; dann folgt das Deponens und der noch fehlende Teil der Formenlehre, daneben „Elemente zur Wortfügung und Satzbildung". Hier wird der Anfänger in der lichtvollsten Weise in das Verständnis des Ablat. absol. und des Accus. c. inf. eingeführt und jeder mechanischen Auffassung vorgebeugt. Dann folgen Anfänge der Kasuslehre und die Präpositionen. Das Wörterverzeichnis in etymologischer Ordnung (S. 48—120) vermehrt mit den in der Grammatik gegebenen Vokabeln den für Quinta bestimmten Wortschatz um 1180 Wörter: eine Auswahl, die durch sorgfältigste Bestimmung und Entwickelung der Bedeutung die Uebertragung aus dem Latein ungemein erleichtert. Mit der Herstellung dieser Lesestücke ist der Verfasser noch beschäftigt.

Der für Quarta bestimmte dritte Teil beginnt mit einem Wörterverzeichnis in sachlicher Reihenfolge zur ausschließlichen Wiederholung des etymologisch geordneten Pensums für Quinta (S. 1 bis 54). Hier wird z. B. 17a übereinstimmend mit II S. 60 gelehrt, daß unter den Kompositis von curro nur praecurro die Reduplikation beibehält. Wie aber, wenn die besten, vorwiegend der Autorität der Handschriften folgenden Herausgeber, so Bernh. Kübler, im b. c. III 80 Caesar schreiben lassen: sed eo fama iam praecurrerat? Ob sich bei maßgebenden Schriftstellern sichere Stellen mit Reduplikation finden, scheint mir zweifelhaft.

Eine besondere Eigentümlichkeit, vielmehr einen großen Vorzug besitzt unser Pensum noch durch die genaue Angabe der Quantität, nicht bloß der paenultima, besonders der von Natur langen Vokale mit Position, wie mēnsa, das aus guten Gründen hier erst V 81 auftritt. Es soll so die Orthoepie, für die auch sonst manche Winke eingestreut sind, mit den ersten Anfängen eingeprägt werden. Diesem Zwecke dient auch der Abschnitt im Quartaner-Pensum S. 54 ff., der die prosodischen Regeln in einfacher, zum Teil neuer Fassung enthält. Sehr ansprechend heißt es z. B. „a und e (im Auslaut) sind ohne s kurz, mit s lang; i und u sind ohne s lang, mit s kurz". Hier muß aber die Endung is ausgenommen werden, die überwiegend lang ist: bei Nep. Milt. c. 1—10 ist is 22 mal kurz, 41 mal lang, bei Caes. b. g. I 1—10 ist das Verhältnis sogar 17 : 65, bei Ovid. Met. I 1—100 ist is 16 mal kurz, 25 mal lang, bei Vergil Aen. I 1—100 fast ebenso.

Schließlich darf ich zur Empfehlung des Kübler'schen Pensums noch erwähnen, daß ich selbst nach vieljährigem Unterricht in den oberen Klassen einige Zeit in Sexta und Quinta danach unterrichtet und mich überzeugt habe, daß freudiges Lernen und sicheres Fortschreiten durch diesen Führer sehr gefördert werden.

Eisenberg (S.-A.).

Professor Wilh. Hirschfelder.

Schillers philosophische Schriften und Gedichte (Auswahl). Mit ausführlicher Einleitung herausgegeben von Eugen **Kühnemann**. Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung 1902. 327 S.

Dies Buch bildet den 103. Band der in jenem Verlag erscheinenden philosophischen Bibliothek und ist eine auch für unsere Gymnasialwelt höchst dankenswerte Bereicherung oder Ergänzung dieser Sammlung. „Uns scheint gewiß", heißt es auf S. 10 der Einleitung, die auf 94 Seiten ihrem Zweck der Orientierung des Lesers aufs Beste entspricht, „daß die Zeit für ein neues und tieferes Verständnis der literarischen Leistung und Persönlichkeit Schillers gekommen ist." Das glauben auch wir und das Jahr 1905, an dessen 10. Mai ein Jahrhundert vergangen sein wird, seitdem dieses für die Welt so bedeutsame und segensreiche Leben sich geschlossen hat, wird es hoffentlich beweisen. Der Verfasser interpretiert den preußischen Lehrplan freilich etwas frei, wenn er in der Vorrede sagt, daß derselbe die Beschäftigung mit Schillers philosophischen Schriften *vorschreibe*: eine Stelle im regelmäßigen Primaunterricht kann eine solche Beschäftigung nicht oder nur unter besonders günstigen Verhältnissen und auch dann nur in sehr bescheidenem Umfang finden. Und auch dies Buch wird nur dem Universitätsunterricht und dem Privatstudium einzelner strebsamer Schüler (und Lehrer, möchten wir hinzusetzen) seine Dienste leisten können. Die Frage der philosophischen Propädeutik auf unseren Mittelschulen wird ja neuerdings viel erörtert und hat noch jüngst auf einer Rheinischen Direktoren-Konferenz und der Haller Versammlung unseres Vereins eine ausführliche Berichterstattung und Besprechung gefunden. Man hat früher unter diesem Wort einen regelmäßigen, etwa zweistündigen, auf die beiden Primajahre verteilten Kursus elementarer Logik und Psychologie verstanden und dieser Unterricht ist, so weit meine Erinnerung aus jener ehrwürdigen Vorzeit reicht, nicht ohne gute Früchte gewesen, namentlich wo, wie in meiner württembergischen Heimat, die ganze Atmosphäre mit philosophischen Ideen und Anregungen erfüllt war. Neuerdings scheint man sich bei einem „möglichst", „tunlichst" oder „gelegentlich" beruhigt oder wenigstens beschwichtigt zu haben. In einem gewissen Sinne ist ja freilich der ganze Gymnasialunterricht philosophische Propädeutik und bei der jüngsten rheinischen Besprechung sind die einzelnen Fächer sehr eifrig nach ihren Keimen und Momenten philosophischer Vorunterweisung untersucht worden. Es wird auf die philosophische Durchbildung der lehrenden Persönlichkeiten ankommen und dafür müssen in erster Linie unsere Universitäten sorgen. Wir möchten bei dieser Gelegenheit auf die Vorlesungen hinweisen, die *Friedr. Albert Lange* im letzten Stadium seines Lebens in Marburg mit großem Erfolg über Schillers philosophische Gedichte gehalten hat und auf das kleine, aber unschätzbare, aus seinem Nachlaß von Dr. O. A. *Ellissen* herausgegebene Büchlein „Einleitung und Kommentar zu Schillers philosophischen Gedichten, Bielefeld und Leipzig 1897", dessen Durcharbeitung wir jedem unserer Fachgenossen, der deutschen Unterricht in der obersten Klasse zu verwalten hat, und auch jedem anderen, der bei seinem Unterricht tiefer steigen will, empfehlen wollen Wobei wir den Wunsch nicht unterdrücken, daß die Idee Langes, Vorlesungen über Schillers philosophische Gedichte zu halten, von den dazu berufenen Hochschullehrern und unter diesen vor Allem von dem dazu vor anderen berufenen Verfasser der hier besprochenen „Auswahl" wieder aufgenommen werden möchte. O. *Jäger*.

Ratzel, Friedrich, Deutschland, Einführung in die Heimatkunde. Mit vier Landschaftsbildern und zwei Karten. Leipzig. Fr. Wilh. Grunow. 1899. 8°. 332 S. Preis 3 Mk.

In einer Zeit, wo es für viele Deutsche kein fremdes Land mehr in Europa gibt und wo manche von unseren Landsleuten in außereuropäischen Ländern bewanderter sind als in der Heimat, muß man die Kenntnis des Vaterlandes vertiefen. Das Wissen von aneinandergereihten Tatsachen tut es nicht. Eine Vertrautheit, wie die des Kindes mit seinem Vaterhause, muß das Ziel der Heimatkunde sein. Vor allem soll der Deutsche wissen, was er an seinem Lande hat. Das vorliegende Werkchen des berühmten Leipziger Geographen ist der Ueberzeugung entsprungen, daß man diesen Zweck nur erreichen kann, wenn man zeigt, wie der Boden und das Volk zusammengehören. In diesem biologischen Sinne, den Ratzel längst in seinen großen und grundlegenden Schriften über Anthropogeographie, Völkerkunde, die Erde und das Leben, politische Geographie vertreten hat und die in dieser Zeitschrift schon teilweise ihre Würdigung fanden, kann das Büchlein, wie der Verfasser wünscht, belebend auf den Unterricht in der Vaterlandskunde einwirken und die Lust wecken, sich von der Heimat eine Kenntnis und Anschauung zu erwandern, an der nicht bloß der Verstand beteiligt ist. Ich komme so spät zur Besprechung dieser verdienstvollen Schrift Ratzels, weil ich erst in diesem Jahre es an mir erfahren habe, wie außerordentlich fruchtbringend ihr kurzer und knapper In-

halt in dem von mir aushilfsweise erteilten (einstündigen) Geographie-Unterrichte der fünften Klasse (Obertertia) verwertet werden kann. Für den jugendlichen Schüler ist der Inhalt zu dicht gedrängt und meist zu hoch gehalten, aber dem Lehrer bietet das Büchlein auf engerem Raume mehr als Kutzens bewährtes Buch vom „Deutschen Land" (Breslau, Hirt) und Pencks „Deutschland". Im ersten Kapitel, „Lage und Raum", wird Deutschlands Weltlage in Mitteleuropa, Nachbarschaft und Raumgröße geschildert, im zweiten der deutsche Boden nach seinem Aufbau und seiner Geschichte bestimmt; die Bodenschätze, mittlere Höhe, Hochland und Tiefland, die drei Abdachungen, das Mittelgebirgsland, Senken des Mittelgebirges, der Wasserreichtum und die Quellen, die Seen, Ströme, Flüsse und Kanäle treten plastisch hervor. Das Meer und seine Küsten erscheinen im dritten Kapitel in lebendigen Bildern nach der Lage der deutschen Küsten, der Helgoländer und Neustädter Bucht. Die Nordseeküste erhebt sich in Geest, Marsch und Watten, die Ostseeküste in ihren Dünen. Küstenlänge, die Zerstörung der Küste und der Kampf um die Küste, die Inseln der deutschen Küste führen zu einer weitausschauenden Betrachtung über die Landschaften der Nord- und Ostsee und Deutschlands Seegeltung. Im vierten Kapitel kommen Klima, Pflanzen- und Tierwelt, Bodenkultur (Landwirtschaft) zur Sprache. Volk und Staat nehmen im letzten und sechsten Kapitel den bei Ratzel grundsätzlich breitesten Raum ein. Nach einigen Betrachtungen über den Einfluß des deutschen Bodens auf die deutsche Geschichte, über Volkszahl, Volksdichte und Wachstum, Städte, Dörfer und Höfe, die deutsche Kulturlandschaft und Herkunft der Deutschen und ihre Stämme wendet sich Ratzel zu den Nichtdeutschen in Deutschland und den Deutschen in fremden Ländern, den Nachbarvölkern, fremdsprachigen Bürgern des Reiches, zu dem Reich und seinen Bundesstaaten, Volksgebiet und Staatsgebiet, den Staatsgrenzen, der Verbreitung der Deutschen und der Ausbreitung des Reiches, den politischen Charakterzügen der Deutschen, ihren geistigen und wirtschaftlichen Kräften und ihrer Wehrkraft. Vier typische Landschaftsbilder vom Fichtelgebirge, der Rhön, dem Wettersteingebirge und dem Holsteinischen Buchenwald auf blockbestreutem, alten Gletscherboden zieren und vollenden das Buch. Ich pflege für meine Schüler in jeder Stunde einige Leitsätze aus dem Buche herauszugreifen und sie dann an typischen Lichtbildern mit dem Projektionsapparate unseres Physikzimmers zu beleuchten. Die Lichtbilder, welche jetzt Krüß in Hamburg und Liesegang in Düsseldorf nach wissenschaftlichen und pädagogischen Grundsätzen hergestellt haben, machen den Schluß jeder Geographiestunde für die Schüler zu einem Feste.

Ludwigshafen a. Rh.

Prof. Dr. H. Zimmerer.

Natur und Schule, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Herausgegeben von B. **Landsberg,** O. **Schmeil** und B. **Schmid.** Zweiter Band VIII und 504 S. gr. 8°. Mit einer Tafel in Farbendruck, einem Plan und 99 Textabbildungen. B. G. Teubner, 1903. Preis geh. Mk. 12.— geb. Mk. 13.—.

Von der vortrefflichen Zeitschrift „Natur und Schule", auf deren erstes Erscheinen im „Humanistischen Gymnasium" (1903 I u. II) bereits hingewiesen wurde, liegt nunmehr der zweite Jahrgang vollständig vor. Die Erwartungen, die damals an diese literarische Neuerscheinung geknüpft wurden, daß sie auf dem Gebiete des biologischen Unterrichts ein treuer Ratgeber und Führer sein und auf die Entwicklung der biologischen Methodik einen bestimmenden Einfluß ausüben werde, sind reichlich erfüllt worden. Unter der geschickten Leitung der drei Herausgeber ist „Natur und Schule" eine vornehme, gediegene und anziehende Fachzeitschrift geworden, deren fleißiges Studium allen Lehrern des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht eindringlich genug empfohlen werden kann. Der biologische und mineralogische Unterricht bedarf der fortwährenden Anregung, der beständigen Durchbildung und Vertiefung in höherem Maße als etwa der exaktwissenschaftliche Unterricht. Die sich selbst genügende Vernachlässigung methodischer Fortbildung auf diesem Gebiete führt zur Rückständigkeit, die sich im biologischen Unterrichte noch vielfach in den rein terminologischen und systematischen Lehrformen der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts kundgibt. Wie sich Morphologie und Systematik mit der eigentlichen Biologie zu einem einheitlichen Lehrverfahren vereinigen läßt, dafür finden wir in allen Rubriken auch des vorliegenden zweiten Jahrganges wieder vielfache Belehrung. Aus allen Teilen des naturwissenschaftlichen Unterrichts, einschließlich der Physik und Meteorologie, weist die Zeitschrift eine stattliche Reihe von wertvollen Beiträgen pädagogischen wie auch rein-wissenschaftlichen Inhaltes auf, denen sich die kleinen Mitteilungen über Schulversuche, Selbstbeobachtetes, Irrtümer und Streitfragen, sowie die Notizen im Sprechsaal würdig anreihen. Die Lehrmittelschau, die Besprechung literarischer Neuerscheinungen, die Versammlungsberichte machen schließlich die Zeitschrift für jeden, der seiner und seiner Fachgenossen Berufsarbeit Interesse entgegenbringt, zu einem unentbehrlichen literarischen Hilfsmittel.

Berlin. Prof. Dr. Norrenberg.

Fürst Alexander von Bulgarien. Eine historisch-politische Studie von Professor Dr. Rudolf **Glaser,** Oberlehrer am Bensheimer Gymnasium. Bensheim bei Ehrhard 1901. 55 S.

Mit einem Wort sei endlich auf diese aus einem Vortrag erwachsene Schrift hingewiesen, deren Inhalt im Moment aktuellstes Interesse hat und die in spannender und erwärmender Weise Tun und Leiden eines hochgesinnten Fürsten darstellt, unter dessen Regierung das bulgarische Volk zu politischer Bedeutung gelangt ist. Daß der Verfasser diese Persönlichkeit zum Gegenstand einer Festrede am Geburtstag des Großherzogs von Hessen gemacht, ist in der Herkunft des Fürsten Alexander begründet. U.

Erwiderung.

In der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen" XV (1803) S. 74 f. gibt Professor Dr. Lentz (Danzig) eine Besprechung meiner „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums", die in ihrem Hauptteile darauf ausgeht zu zeigen, daß meine Art zu schließen unlogisch sei. Hierauf zu entgegnen hat wohl keinen Zweck. Denn wenn ich versuchen wollte, meine Schlußfolgerungen zu rechtfertigen, so könnte das nur wieder mit Hilfe eben jener Logik, deren Richtigkeit bestritten wird, geschehen, würde also zu nichts weiter führen als zu dem, was mir Lentz jetzt mit Unrecht vorwirft, einer bloßen Variation der bereits ausgesprochenen Gedanken. Zu entscheiden, auf welcher Seite die größere Schärfe und Sicherheit des Denkens ist, mag den gemeinsamen Lesern überlassen bleiben.[1]) Zum Schluß gibt Lentz jedoch eine tatsächliche Berichtigung, die beachtet werden muß.

In seinem Aufsatze „Die Mathematik am Reformgymnasium" (Neue Jahrbücher VIII [1901] S. 190 ff.) führt Professor Heinrich Vogt (Breslau) Äußerungen von Reformfreunden an, die mit dem starken Betrieb der alten Sprachen in den oberen Klassen des Reformgymnasiums unzufrieden seien und eine Beschränkung derselben zu Gunsten der Realien verlangten. Unter diesen Aussprüchen ist auch einer von Lentz; und danach habe ich (Dupl. S. 17) gesagt: „Äußerungen dieser Art von Lentz und Holzmüller hat Vogt beigebracht." Lentz macht nun darauf aufmerksam, daß in bezug auf ihn hier ein Irrtum vorliegt; der Satz, den Vogt von ihm anführt, gehört einer Abhandlung an, die sich gar nicht auf Reformschulen bezieht, sondern auf die Gymnasien des alten Planes, er erklärt an diesen eine Schwächung der Realien zu Gunsten des Lateins für etwas, das „den dringenden Bedürfnissen unsrer Zeit gegenüber nicht zu verantworten wäre". Daraus hatte Vogt gefolgert, daß Lentz diese Schwächung da, wo sie erfolgt ist, in den oberen Klassen des Reformgymnasiums, mißbilligen müsse. Doch das ist eben wieder ein Schluß, bei dem die Logik ins Spiel kommt, auf dessen Nichtanerkennung durch den Gegner man also gefaßt sein mußte. Unmittelbar als Zeugnis für seine Beurteilung des Reformlehrplanes, wie von mir geschehen ist, durfte jene Äußerung nicht verwertet werden.

Unberührt von dieser Berichtigung bleibt jedoch die Hauptfrage, wie nun tatsächlich Lentz über den in Rede stehenden Punkt denkt: ob er in der starken Position der alten Sprachen in den oberen Klassen des Reformgymnasiums — mit Reinhardt — etwas Gutes sieht, das erhalten werden müsse, oder ob er — mit Friedrich Lange, Holzmüller und vielen anderen — eine Verstärkung der Realien auf Kosten der alten Sprachen verlangt. In letzterem Falle würde er sich doch eigentlich nicht beklagen können, daß ich ihn den Vertretern der in meinen Augen gefährlichen Richtung innerhalb der Reformpartei zugezählt habe; im andern Falle würde ich nicht zögern, ja es wäre mir eine besondere Freude, einen Irrtum, den ich begangen hätte, auch hier anzuerkennen. Leider hat Lentz es unterlassen, sich über diese wichtigste und im Grunde hier allein wesentliche Frage auszusprechen.

Düsseldorf, 3. 1. 04. Paul Cauer.

1) Da unsere Leser zum geringsten Teil zugleich die Reformzeitschrift lesen dürften, so ist es wohl angemessen, sie über den Fall Lentz contra Cauer näher zu unterrichten. Da aber hier vor dem Ende des fünften halben Bogens noch die Einladung zu unserer diesjährigen Versammlung Platz finden muß, so verschieben wir jene Belehrung auf das nächste Heft. U.

Photographien aus Kreta.

Ein sehr tüchtiger Photograph, der zur italienischen archäologischen Mission auf Kreta in Beziehung steht, beabsichtigt, ein Album mit etwa 50 Aufnahmen des Formats 18×24 aus den Palästen von Knossos, Phaistos und Hagia Triada herauszugeben. Für Phaistos und Hagia Triada wird die Auswahl im Benehmen mit der italienischen Mission getroffen werden. Den Preis hofft der Photograph bei genügender Beteiligung auf etwa 20 Mark festsetzen zu können. Für den Absatz wird namentlich auch auf Gymnasialbibliotheken gerechnet werden dürfen. Da der Photograph wünscht, bevor er das Unternehmen beginnt, über den ev. Absatz einen ungefähren Überblick zu haben, werden etwaige Interessenten gebeten, von ihrer Neigung, eine derartige Sammlung ihrer Zeit zu erwerben, baldmöglichst eine natürlich nicht bindende Mitteilung zu geben an Herrn Prof. von Duhn, Heidelberg. Derselbe wird die Übermittelung der Adressen an die kgl. italienische Mission auf Kreta übernehmen.

Einladung zur 13. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Zum Versammlungsort unseres Vereins glauben wir in diesem Jahr am besten die Stadt Marburg i. H. zu wählen, wo Kollege Aly alle lokalen Vorbereitungen bereitwilligst übernommen hat und in jeder Hinsicht trefflich für uns gesorgt sein wird. Nicht am wenigsten hat uns zu dieser Wahl der Umstand bestimmt, daß der Gymnasialverein unter den dortigen Universitätsprofessoren zahlreiche und sehr warm für unsere Sache eintretende Mitglieder zählt. Als Tag erscheint uns der Pfingstdienstag (24. Mai) am geeignetsten.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder sich bereits Montag den 23. Mai nachmittags 6 Uhr in dem Konferenzzimmer des Gymnasiums einzufinden. Eine gesellige Zusammenkunft würde am Abend dieses Tages von 8 Uhr an in dem „Museum", welches dem Gymnasiumsgebäude gegenüber liegt, stattfinden können.

Die allgemeine Versammlung, für die uns die Aula des Gymnasiums zu Gebote gestellt ist, würde Dienstag um ½10 beginnen und mit einer Pause bis gegen 3 dauern, wo ein gemeinsames Essen im Museum folgen würde.

Für den Mittwoch schlägt Kollege Aly denjenigen, welche noch verweilen können, einen Ausflug nach dem wegen seiner landschaftlichen Reize vielgerühmten Laasphe vor.

Bezüglich der Verhandlungsgegenstände scheint es uns in erster Linie angezeigt, diejenigen Thesen des Kollegen Uhlig (Nr. 8—20), deren Besprechung in Halle nur deswegen unterblieb, damit wir noch Zeit für zwei andere Anerbietungen erhielten, einer Diskussion zu unterziehen. Es sind insonderheit die, welche das Verhältnis des griechischen Unterrichts zu den anderen sprachlichen und verschiedenen realen Lehrfächern betreffen: sie bieten reichlich Stoff für eine Debatte. Sodann hat sich Direktor Aly erboten, über „die Bedeutung Ciceros für das humanistische Gymnasium" zu sprechen und Thesen aufzustellen. Ferner wäre Uhlig bereit, Mitteilungen über den gegenwärtigen Stand des humanistischen Schulunterrichts in außerpreußischen deutschen und außerdeutschen Staaten zu machen. Aber gewiß erhalten wir noch diese und jene Anerbietung, und Zweck dieser Zeilen ist auch, um solche zu bitten. Das definitive Programm wird dann in dem Heft der Zeitschrift veröffentlicht werden, das Anfang Mai zur Versendung gelangt.

Februar 1904.

Oskar Jäger
z. Z. erster Vorsitzender.

Abgeschlossen Mitte Februar 1904.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Einladung zur 13. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Unsere Generalversammlung wird dieses Jahr, wie schon im vorigen Hefte mitgeteilt worden ist, am Pfingstdienstag den 24. Mai zu Marburg i. H. tagen.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder sich bereits Montag den 23. Mai, nachmittags 6 Uhr im Konferenzzimmer des Gymnasiums einzufinden. Alle schon am Vorabend in Marburg befindlichen Vereinsgenossen aber laden wir zu einer geselligen Zusammenkunft ein, die am Abend dieses Tages von 8 Uhr an in dem „Museum" (dem Gymnasiumsgebäude gegenüber) stattfinden wird.

Die allgemeine Versammlung, für die uns die Aula des Gymnasiums zu Gebote gestellt ist, soll Dienstag um ½10 beginnen und wird wohl mit einer Pause bis gegen 3 dauern, wo ein gemeinsames Essen im Museum (das Gedeck ohne Wein zu 3 Mark) folgen wird. Anmeldungen zu diesem bitten wir an Herrn Oberlehrer Engelhardt (Wörthstraße 44) zu richten.

Die Verhandlungen schlagen wir vor mit einem uns gütigst zugesagten Vortrag des Herrn Professors von Sybel über Pflege des Kunstsinns im Gymnasialunterricht, an den sich wahrscheinlich auch eine Debatte schließen wird, zu beginnen und darauf die Begründung der unten abgedruckten Thesen des Herrn Direktor Aly über die Bedeutung Ciceros für das humanistische Gymnasium und ihre Diskussion folgen zu lassen. Ferner ist Kollege Uhlig bereit, einige Mitteilungen über den Stand der vom Verein vertretenen Sache im In- und Ausland zu machen und von seinen der Haller Versammlung vorgelegten Thesen die (dort zurückgestellten) über die Bedeutung des griechischen Unterrichts für den Religions-, den deutschen und den übrigen fremdsprachlichen Unterricht zum Zweck der Diskussion kurz zu begründen.

Für den Mittwoch schlägt Kollege Aly denjenigen, welche noch verweilen können, einen Ausflug nach dem wegen seiner landschaftlichen Reize gerühmten Laasphe vor.

Gäste, insbesondere auch die Damen der Vereinsmitglieder, sind bei den Verhandlungen wie bei den geselligen Zusammenkünften herzlich willkommen.

Zum Absteigen sind uns empfohlen: Hotel Pfeiffer und Hotel Ritter (3,50 Mk. für Wohnung und Frühstück), Bahnhofhotel (2,75), Kaiserhof (2,50), Freidhof (2,50 und 2,—). In der Nähe des Gymnasiums liegt nur der letztgenannte Gasthof, aber die Pferdebahn vermittelt den Verkehr zwischen den verschiedenen Teilen der Stadt.

Anfang Mai 1904.

Oskar Jäger,
z. Z. erster Vorsitzender.

Die Bedeutung Ciceros für das humanistische Gymnasium.

1. Die lateinische Sprache hat aus historischen wie aus didaktischen Gründen ein Anrecht auf die Stellung, die sie zur Zeit im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums einnimmt.
2. Cicero ist für die Schule der wichtigste lateinische Schriftsteller.
3. Er ist in erster Linie als Vertreter der römisch-hellenistischen Bildungsepoche und der aus ihr erwachsenen Humanitätsgesinnung zu würdigen.
4. Als Kanon empfiehlt sich folgende Auswahl:

a) kleinere Reden: de imperio Cn. Pompei, in Catilinam I und III, pro Archia, pro Ligario, Phil. I und VII.
b) größere Reden: pro S. Roscio, in Verrem IV und V, pro Murena, pro Sestio, pro Plancio, pro Milone.
c) Rhetorik: Orator, Auswahl aus de oratore und Brutus.
d) Philosophie: Cato maior, Tuscul. I und V, Somnium Scipionis, de natura deorum II, Laelius.
e) Briefe nach chronologischer Auswahl zur Einführung in das Verständnis des Zeitalters.

Marburg i. H. Friedrich Aly.

Die in der Einladung erwähnten Thesen Uhligs.

9. Die griechischen Kenntnisse der Schüler sind zugleich zur Förderung des übrigen Unterrichts zu verwerten und haben vielfach dessen Aufgabe und Betrieb mit zu bestimmen. Auch aus diesem Grunde ist es nicht zweckmäßig, wenn man die Zahl der Jahreskurse für das Griechische verringert und es erst in den oberen Klassen beginnt.

10. Für den Religionsunterricht ergibt sich, wenn alle Schüler am griechischen Unterricht teilnehmen, der nicht genug zu schätzende Gewinn, daß die Urkunden der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu einem guten Teil in der Ursprache gelesen werden können.

11. Der Unterricht in der neueren deutschen Literatur gewinnt an wissenschaftlicher Vertiefung, wenn die Schüler manche griechische Werke im Original kennen lernen, welche wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unserer Nationalliteratur gehabt haben, wie denn auch im griechischen Unterricht auf die von griechischer Poesie beeinflußten deutschen Dichtwerke Bezug zu nehmen ist.

12. Aber auch die Einsicht in manche Erscheinungen der deutschen Sprache kann durch Beziehung auf die griechische gefördert werden. Und für die Bildung des deutschen Ausdrucks, zu der alle wissenschaftlichen Lehrfächer beizutragen haben, ist bei richtigem Betrieb die Uebersetzung aus dem Griechischen, ebenso wie die aus dem Lateinischen, in hohem Grade wirksam.

13. Der lateinische Unterricht, zu dessen wichtigen Aufgaben es auch gehört, dem Griechischen eine sichere Grundlage zu schaffen, hat andrerseits an diesem dann eine feste und zu vollständiger Erfüllung seines Zweckes unentbehrliche Stütze. Er gestaltet sich neben dem Griechischen ganz wesentlich anders als ohne Griechisch, von dem Semester an, in dem die Schwestersprache hinzutritt, bis zu den Jahren, in denen lateinische Schriftsteller gelesen werden, deren völliges Verständnis an Kenntnis ihrer griechischen Vorbilder gebunden ist.

14. Das enge Verhältnis, das die römische mit der griechischen Literatur und die neuere deutsche mit den beiden antiken verknüpft, empfiehlt für die altklassische Lektüre einen den üblichen Kanon der Schulschriftsteller etwas erweiternden Plan, dessen Ausführung es ermöglichen würde, diese Beziehungen in weiterem Umfange zur Kenntnis der Schüler zu bringen.

15. Der Unterricht in den an Gymnasien gelehrten modernen Fremdsprachen kann und soll gleichfalls aus dem griechischen Unterricht Nutzen ziehen, bei sprachlichen wie bei literarhistorischen Betrachtungen.

J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) in Tübingen und Leipzig.

Neutestamentliche Apokryphen in Verbindung mit vielen Fachgenossen in deutscher Uebersetzung und mit Einleitungen herausgegeben von **Edgar Hennecke**. G. 8. 1904. Mk. 6.—. In Ganzleinen geb. Mk. 7.50.

„Nachdem Kautzsch seine Apokryphen und Pseudepigraphen des A. T. herausgegeben, durfte die neutest. Parallele nicht fehlen. Sie liegt in meisterhafter Bearbeitung vor. Was bis an Origines heranreicht, ist so ziemlich vollständig berücksichtigt . . . Welch eine Häufung und Spannung der Gegensätze z. B. in der Christologie! Welch eine bunte Fülle anregendsten Stoffes, der uns zum Vergleich mit den kanonischen Schriften geradezu zwingt und die Erkenntnis und Erklärung letzterer ungemein fordert. Sehr wertvoll sind besonders die vorzüglich orientierenden Einleitungen zu den einzelnen Schriften. Namen wie Drews, Ficker, Knopf, Krüger, Meyer, von Schubert, Weinel bürgen uns neben den anderen für das absolut Zuverlässige und die Gediegenheit der Leistungen. Das Buch ist für jeden, der sich wissenschaftlich mit Theologie beschäftigt, einfach unentbehrlich. Der Ladenpreis ist verhältnismässig sehr gering."

(Kartell-Zeitung evang.-theol. Vereine. 14. Jahrg. 1903. Nr. 2.)

Grundzüge der Kirchengeschichte. Ein Ueberblick von **Hans von Schubert.** 8. 1904. Mk. 4.—. In Ganzleinen gebunden Mk. 5.—.

„Die Vorzüge dieser . . . . Vorlesungen sind: wissenschaftliche Zuverlässigkeit, grosse Uebersichtlichkeit, Schönheit der Sprache, die das Buch nicht nur für Theologen, sondern auch für jeden gebildeten Laien zu einer lehr- und genussreichen Lektüre machen. Gerade eine solche kurze und übersichtliche Kirchengeschichte aus kompetenter Feder werden viele freudig begrüssen, die zum Studium dickbändiger Werke keine Zeit haben."

(Evangelischer Gemeindebote aus Köln 1903, Nr. 47.)

Kirchengeschichtliches Lesebuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. Herausgegeben von **Heinrich Rinn** und **Johannes Jüngst.** Lex. 8. 1904. Mk. 3.50. In Ganzleinen geb. Mk. 4.50.

„ . . . . Die Notwendigkeit geschichtlicher Quellenlektüre, die für den weltgeschichtlichen Unterricht seit längerer Zeit schon Geltung gewonnen hat, wird nun auch für die Kirchengeschichte mehr und mehr anerkannt. Dazu liefern die beiden Verfasser ein Hülfsmittel, das an Geschick in Bezug auf die Auswahl und an Reichhaltigkeit kaum übertroffen werden dürfte. Es gehört in die Hand jedes, der unsere Kirche und ihre Geschichte liebt . . . Wir wünschen dem billigen Buch die weiteste Verbreitung."

(1. Beilage zum Evangelisch-Kirchlichen Anzeiger für Berlin. 1903. Nr. 49.)

In **Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg** ist soeben erschienen:

Immanuel Kant und seine Weltanschauung

Gedenkrede

zur Feier der 100. Wiederkehr seines Todestages an der Universität Heidelberg gehalten von

Wilhelm Windelband

8°. geheftet 60 Pfg.

*** Meditationen ***

* Entwürfe zu deutschen Aufsätzen von * Geh. Rat Dr. **Ferd. Schultz.** Bd. I und III je Mk. 2.40 geb. 3.—, Bd. II Mk. 3.— geb. 3.60

Grundzüge der Meditation

Vorstufe zu Vorigem Mk. 1.— geb. 1.35

Prospekte mit systemat. Inhaltsverzeichnis auf Verlangen gratis und franko ****

L. Ehlermann in Dresden

Soeben ist in der **Herderschen Verlagshandlung** zu **Freiburg im Breisgau** erschienen und kann durch alle Buchhandlungen bezogen werden:

Philosophische Propädeutik

für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium

bearbeitet von Dr. **Otto Willmann**, k. k. Hofrat, Universitätsprofessor i. P.

II. Teil: **Empirische Psychologie.** gr. 8° (IV u. 174) *M* 2.40; geb. in Leinw. *M* 2.90

Dazu für die Hand des Lehrers ein „Begleitwort" (6) gratis.

Früher ist erschienen:

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Soeben erschienen:

Elementary English grammar

by **Gustav Holzer.**

8°. Leinwand geb. M. 3.—.

Wir verweisen auf den Artikel „Die englische Konjugation in neuer Fassung" von G. Holzer in Nr. 11 des XX. Jahrgangs der Südwestdeutschen Schulblätter.

Éléments de grammaire française

par **Gustav Schmidt.**

8°. Leinwand geb. M. 1.80.

... La forme scolaire du livre, les divisions nombreuses et nettes, les tableaux récapitulatifs facilitant le travail, tout concourt à faire de ces „Éléments" un excellent instrument d'étude . . . *Prof. M. Sagot. Paris.*

Soeben erschienen von

Max Eyth:

Im Strom unserer Zeit.

Aus Briefen eines Ingenieurs.

1. Band: **Lehrjahre.** Mit 32 schwarzen und 4 farbigen Bildern nach Zeichnungen von Max Eyth. 8°. geheftet 5 Mk., fein geb. 6 Mk.

2. Band: **Wanderjahre.** Mit 32 schwarzen und 4 farbigen Bildern nach Zeichnungen von Max Eyth. 8°. geheftet 5 Mk., fein geb. 6 Mk.

3. Band: **Meisterjahre.** Erscheint voraussichtlich Ende 1904.

Von den überaus zahlreich eingegangenen Urteilen der Presse, in denen das Werk durchweg mit begeisterten Worten begrüßt wurde, nur drei Belege:

„Die deutsche Literatur ist nicht reich an Büchern, die so frisch geschrieben sind. Wer eine Reise tut, der kann etwas erzählen, wer aber in der Welt soviel herumgekommen ist wie Eyth, wer über eine so reiche Bildung verfügt wie er, wer ein so gutes Auge hat, aber auch soviel Witz und Schalkheit, soviel satirischen Humor neben inniger Gemütstiefe wie Eyth, der kann Vieles und Gutes erzählen, der kann anregen und belehren, unterhalten und selbst hinreißen."

Ein seltenes Buch, eine bemerkenswerte Erscheinung, der wir, da der Verfasser doch einmal ein Techniker ist, kaum wieder irgendwo in der technischen Literatur begegnen. Ein reiches Wanderleben führt den Verfasser durch die ganze Welt; aber er ist nicht Techniker allein, er besitzt das Auge des Sehers, den fesselnden Stil eines gewandten Feuilleton-Schriftstellers, den packenden Witz des ursprünglich Denkenden und über allem leuchtet ein goldenes Gemüt. So liest man sich gerne hinein in diese erfahrungsreichen und weltentbullenden Blätter und begreift es leicht, wie das Buch jung und alt vertraut und lieb werden mag. **Nicht dem Fachmanne aber allein — ja beileibe nicht — bietet das Werk Interesse und reiche Anregung, es darf kühn sich um die Gunst des grossen Publikums, um die Aufnahme bei allen gebildeten Laien bewerben.**
(Neueste Erfindungen und Erfahrungen.)

Das liebenswürdige Werk, dessen ersten Band wir bereits besprochen haben, gibt die Entwicklungsgeschichte eines deutschen Technikers im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts und spiegelt in den Schicksalen eines Einzelnen den Werdegang des modernen deutschen Vorschritts in Industrie und Technik wieder. Die einfache, anspruchslose Erzählung, die den Eindruck strengster Wahrhaftigkeit vertieft, schildert unter anderem auch die tastenden Versuche eines deutschen jungen Technikers, in London und in England Fuß zu fassen, bis schließlich die hartnäckige Energie und solides und sicheres Können den Erfolg und das Glück zwingen. Gerade die neuesten, widerwilligen Anerkennungen der deutschen Tatkraft im Auslande, wie sie sich in den wirtschaftlichen Kämpfen Englands deutlich macht, geben dem Buch eine Aktualität, wie sie eine Schrift, die durchaus nicht der Sensation dienen will, nur selten gewonnen hat. Es ist ein Werk, das männlichen Ernst atmet und zur Nacheiferung anregt.
(Finanzchronik.)

Eyths Werk ist nicht nur für Fachleute bestimmt, es wendet sich an die weitesten Kreise der Gebildeten!!!

Universitäts-Buchdruckerei J. Hörning, Heidelberg.

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Fünfzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 15 Bogen.
Gewöhnlich sechsmal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 8 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Einzelpreis für ein Heft 1 Mk., für ein Doppelheft 2 Mk.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen
und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1904 — Heft III

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8. und Geh. Hofrat Prof. **Dr. Gustav Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

	Seite
Videant consules! von Sigmund von Raumer	89
Zu der Ueberbürdung und einigen anderen Schulfragen, von G. Uhlig	95
Schulkampf in Württemberg. Von K. Hirzel	100
Bielschowsky's Goethe, 2. Band, bespr. von O. Jäger	109
Herders Stellung zum lateinischen Unterricht. Von O. Kübler	112
Lenz contra Cauer. Von G. Uhlig	115
Doktorjubiläum des Ministers W. v. Hartel. Von Fr.	117
Von der Düsseldorfer Ortsgruppe des Vereins	119
Die 41. Versammlung des Vereins rhein. Schulmänner. Von P. Brandt	120
Der V. altphilologische Ferienkursus in Bonn. Von P. B.	120
Collard, Méthodologie de l'Enseignement Moyen, bespr. von O. Jäger	121
Czerny's Prorektoratsrede, bespr. von G. Uhlig	122
Stielerscher Handatlas, IX. Aufl. 15.—22. Lieferung, bespr. v. F.	126
Meyers Großes Konversationslexikon, VI. Aufl. 5. und 6. Band	127
Aus den Verhandlungen des preußischen, bayerischen und sächsischen Landtags	127
„Der Ballast der toten Sprachen"	128
Berichtigung einer Notiz über Reformgymnasiasten	128
Ein falsches †	128

Die Einladung zur Jahresversammlung des Gymnasialvereins liegt auf besonderem Blatte bei.

Die Vereinsmitglieder werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1904

Digitized by Google

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mark und 5 Pfennig Bestellgebühr, für die anderen Länder $2^1/_2$ Mark, zu zahlen innerhalb des Kalenderjahres, für das sie gelten) sind nunmehr an Herrn **Oberlehrer E. Brey in Magdeburg, Kaiserstraße 5,** zu richten; aber **nicht in der Zeit zwischen dem 25. Juni und dem 1. August.** Auf der Rückseite des Postanweisungs-Abschnittes möge gefälligst ausdrücklich bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern. Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Oberlehrer Brey mitzuteilen. — Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare unserer Zeitschrift die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung.

Von wertvollen neuen Erscheinungen, die uns zugegangen sind, ist es uns lieb an dieser Stelle noch folgende nennen zu können.

Unter den deutschen Künstlereinzeichnungen, die B. G. Teubner herausgibt, ist jetzt ein Blatt erschienen, das uns die Krone dieser Publikationen zu sein scheint, eine **Darstellung des Neptunstempels in Pästum** (Bildgröße 100 × 70 cm, Preis 6 Mk.) von Professor Max Roman in Karlsruhe, ein ebenso reizvolles wie belehrendes Bild der Architektur und der Landschaft, in hervorragendem Maße geeignet zum Schmuck in Schulräumen und Wohnzimmern.

Der Verlag von Hermann Beyer und Söhne in Langensalza, einer der fruchtbarsten auf pädagogischem Gebiet, hat u. A. in den letzten Jahren eine große Reihe von Broschüren erscheinen lassen, die durchweg aktuelle Fragen des Unterrichts und der Erziehung in fördernder Weise besprechen. Wir meinen die Abhandlungen, die unter dem Gesamttitel **„Pädagogisches Magazin"** von Fr. Mann herausgegeben werden. Uns liegen die von 1902—4 veröffentlichten Hefte 175—232 vor (zu den Preisen von 20 Pfg. bis zu 1 Mk. 40 Pfg.). Der großen Mannigfaltigkeit der hier behandelten Themen entspricht die Verschiedenheit der Schulstellungen, in denen sich die Verfasser befinden: es sind Männer der Volksschule, Realschule, höheren Töchterschule, des Gymnasiums, der Schullehrerseminare, der Unterrichtsverwaltung; einige Male finden wir auch den Namen eines Hochschullehrers, einmal den eines Landrichters, der „über die Haftpflicht der Lehrer" geschrieben hat. Einer der fleißigsten Mitarbeiter am Magazin ist der Karlsruher Oberschulrat E. von Sallwürk. Ein Verzeichnis aller bisher erschienenen Hefte befindet sich am Ende jedes derselben.

In R. Voigtländers Verlag erschien wie früher das Protokoll des ersten **Kunsterziehungstages,** so jetzt das des Zweiten, der vorigen Oktober in Weimar stattfand und zum Gegenstand pädagogische Verhandlungen über deutsche Sprache und Dichtung hat, in trefflicher Ausstattung und zu sehr billigem Preise (282 S., 1 Mk. 25 Pfg.). Nicht bloß kein Lehrer des Deutschen, sondern überhaupt kein deutscher Lehrer sollte versäumen, von diesen Erörterungen, an denen sich manche wohlbekannte Männer beteiligt haben, Kenntnis zu nehmen.

Die bei A. Hofmann u. C. erscheinenden Monumenta Germaniae Paedagogica enthalten in Bd. XXVI den ersten Teil einer sehr wichtigen Veröffentlichung, die den Titel trägt **„Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgang des XVII. Jahrhunderts"** und zum Verfasser den Dorpater Professor der Theologie Dr. Joh. Kvacsala hat. Dieser erste Teil (395 S., 12 Mk.) enthält die Aktenstücke für die Kenntnis der Bewegung, die Comenius in dem genannten Jahrhundert in Deutschland hervorgerufen hat, zum weitaus größten Teil Briefe von seiner Hand oder von einem seiner Anhänger, die von Kv. vorher schon in czechischer Uebertragung herausgegeben waren und hier nun im lateinischen, deutschen oder englischen Original erscheinen, eine höchst interessante Sammlung, auch über Manches belehrend, was außerhalb des Kreises der pädagog. Bewegung liegt. In dem bald zu erwartenden 2. Bd. wird dann eine Verarbeitung dieses Materials folgen.

Auch die 64ste Ausgabe des bei Scheffer in Leipzig erscheinenden **Deutschen Universitätskalenders,** für das Wintersemester 1903/4, (443 S., Preis 2,25 Mk.) mag hier genannt werden, wenn wir nicht irren, die letzte Arbeit des auch nach seinem Scheiden aus dem Bibliotheksamt unermüdlich tätigen Prof. Dr. F. Ascherson, sicher in Genauigkeit wie Reichhaltigkeit der Angaben nicht zurückstehend gegen die früheren Ausgaben.

Eine neue **„Karte von Japan, Korea, Ostchina und der Mandschurei** nebst Spezialdarstellungen des Gelben Meeres mit dem Golf von Tschili, des Russischen Gebietes auf der Halbinsel Liau-tung, sowie Plänen von Port Arthur, Tokio und Yokohama, bearbeitet von P. Krauß", ist jüngst vom Bibliographischen Institut herausgegeben worden (in Umschlag zu dem Preis von 80 Pfg.).

5710 - 298

Videant consules!

Es gab Zeiten, noch liegen sie nicht weit hinter uns, da gehörte es in weiten Kreisen fast zum guten Ton, einzustimmen in die Klagen über allzuschwere Belastung mit Arbeit, unter welcher die körperliche, geistige und sittliche Entwickelung unserer heranwachsenden Jugend zu leiden habe. Das ist ja nun, Gott sei Dank, anders geworden; den Zeiten stürmischer Erregung sind solche ruhiger, sachlicher Diskussion gefolgt, die Leidenschaften haben sich gelegt und man mag füglich fragen, ob es heute überhaupt noch eine Ueberbürdungsfrage gibt. Freilich mag die Tatsache, daß die Stundenzahl im allgemeinen nicht wesentlich herabgesetzt wurde, daß überdies zu den alten Lehrgegenständen in den letzten Jahrzehnten noch neue fakultative und obligatorische Fächer kamen, die Frage nahe legen: Wie kommt es doch, daß trotzdem die Klagen verstummten? Wie wurde Wandel geschafft? War die ganze Bewegung nur eine künstlich hervorgerufene? Oder ist es etwa gelungen, mittelst verbesserter, auf wissenschaftlichen Grundlagen aufgebauter Methoden den Schülern spielend das beizubringen, was sie sonst in mühsamer Arbeit in der Schule und daheim erlernen mußten? Oder ist die jetzt herrschende Ruhe vielleicht bloß eine *ἀλλὴ ἀνάπνευσις πολέμου*, die Ruhe der Kampfesmüdigkeit, da man neue Kräfte zum Sturme sammelt? Fast möchte es so scheinen. Ich meine, wer auf der Warte steht, dem könnten die Zeichen nahenden Sturmes nicht verborgen bleiben, und ich fürchte, was da kommt, wird schlimmer werden und unseren Gymnasien härter zusetzen, als was vorübergebraust ist. Videant consules!

„An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen." Mehr als einmal wurde die Klage schon laut von Seiten hervorragender Universitätslehrer, es sei heutzutage ymendlich schwer, mit Studenten Seminarübungen abzuhalten, da dieselben nicht mstande seien, die Quellenschriftsteller zu lesen, und man stets genötigt sei, sich nit den elementarsten Dingen abzugeben, welche auf dem Gymnasium erledigt ein sollten. Und machen wir selbst nicht die gleiche Erfahrung? Oder wollen vir behaupten, daß Leute, welche sich im Absolutorium stundenlang abquälen, m 20 Zeilen aus dem Griechischen in erträgliches Deutsch zu übertragen, daß olche Leute wirklich Griechisch gelernt haben? Glauben wir, daß dieselben später noch einmal einen griechischen Autor zur Hand nehmen werden? „Nun, um so nehr wird vielleicht im Deutschen und in den realen Fächern geleistet." Die unehmende Lahrheit im Ausdruck, wie sie sich nicht etwa nur in der Presse zeigt, pricht dafür ebensowenig, wie die sich mehrenden Klagen der Amtsvorstände über ie Unfähigkeit der jungen Leute, ein klares, in gutem Deutsch geschriebenes Referat zu liefern. Ebenso wird von sachkundiger Seite versichert, daß die Zeit orüber sei, da die Abiturienten der humanistischen Gymnasien am Polytechnium ihre Kollegen vom Realgymnasium überholten. Und hat man in neuerer Zeit nicht wiederholt die Behauptung gehört: „Von Jahr zu Jahr wird an den Gymnasien mehr gearbeitet und weniger gelernt. Wir bekommen die jungen Leute müde und schlecht vorbereitet auf die Universität"? Also auf der einen Seite drohende Ueberbürdung, auf der anderen Seite zunehmende Oberflächlichkeit. Videant consules!

Sollen wir nun aus diesen Erscheinungen mit den Gegnern der humanistischen Gymnasien den Schluß ziehen, daß diese sich überlebt haben, oder daß es en an denselben wirkenden Lehrern an Wissen, Pflichttreue oder pädagogischer Begabung fehle? Das sei ferne! Wir behaupten vielmehr mit aller Entschiedenheit, daß der Gymnasiallehrerstand keinem Stande nachstehe an opferwilliger

Pflichttreue, an Wissen und an Befähigung zu seinem Berufe. In den Personen ist die Ursache der vorhandenen Mißstände nicht zu suchen, vielmehr in der Sache, im System. Unser Gymnasium hat in den Stürmen der letzten Jahrzehnte den sogenannten „Forderungen der Zeit" allzusehr nachgegeben, es hat sich von dem Boden, auf dem es erwachsen ist und allein gedeihen kann, zu weit entfernt, ist sich selbst untreu geworden und hat nun unter den Folgen solcher Nachgiebigkeit zu leiden. Eine Heilung ist nur zu erwarten von einem entschlossenen Zurück. Nur wenn mit aller Energie die Forderung gestellt wird, daß die klassischen Sprachen, das Deutsche und die Geschichte, die eigentliche Domäne des humanistischen Gymnasiums, wieder zu ihrem Rechte kommen, nur wenn der Begriff des Hauptfaches und Nebenfaches, wie ihn frühere Zeiten wohlweislich festhielten, wieder mehr betont wird und dem Ueberwuchern der Fakultativfächer mit aller Entschiedenheit gesteuert wird, nur dann wird sich wieder ein wirklich tiefgegründetes Wissen und Können ohne Ueberbürdung erzielen lassen. Verharren wir auf dem eingeschlagenen Wege, so wird der immer mehr in die Breite wachsende Strom stetig an Tiefe abnehmen, um schließlich als seichtes Gewässer sich im Sande zu verlieren. Wir können jetzt aber auch mit mehr Recht als früher verlangen, daß die Eigenart des humanistischen Gymnasiums Berücksichtigung erfahre, als das in den letzten Jahrzehnten möglich war, da es nun nicht mehr allein die Berechtigung zur Universität und tausend Aemtern und Aemtchen gewährt. Wer die Bildung, wie sie das humanistische Gymnasium vermittelt, als unzureichend oder ungeeignet für seine Söhne ansieht, der mag sie dem Realgymnasium übergeben, er soll aber nicht verlangen, daß wir seiner persönlichen Anschauung zuliebe uns selber aufgeben. Mag der Staat dem Bedürfnis entsprechend Oberrealschulen und Realgymnasien gründen oder, wenn es sich als notwendig herausstellt, humanistische Anstalten in jene umwandeln, — wir fürchten den Wettstreit nicht.

Man wird wahrscheinlich einwenden, solche „Rückwärtsbewegung" sei undurchführbar. Warum? Daß der Staat eine dem Bedürfnis entsprechende Zahl realer Lehranstalten mit der Zeit schaffe, ist seine verdammte Pflicht. Was wir aber für unser Gymnasium verlangen, ist nicht sowohl eine tiefeinschneidende Umgestaltung des Lehrplanes, als eine etwas andere Handhabung desselben: nur die Mathematik wird sich hinsichtlich des Umfangs des Lehrstoffes eine unbedeutende Einschränkung gefallen lassen müssen, das wird aber diesem Fache selbst ohne Zweifel nur zu gute kommen, denn was es an Umfang verliert, das wird es an Tiefe und Solidität der übermittelten Kenntnisse gewinnen. Es fällt uns nicht ein, zu verlangen, daß eines der Fächer, welche heute am humanistischen Gymnasium gelehrt werden, vom Lehrplan desselben verschwinden solle, oder daß ein obligatorisches Fach zu einem fakultativen degradiert werde. Nur mache man bei den obligatorischen Fächern, wie das sonst üblich war, einen Unterschied hinsichtlich der Wertung und lasse die fakultativen Fächer wirklich solche bleiben. Auch die Stundenzahl braucht keine Aenderung zu erfahren.

Es ist keine Frage, daß von einer Ueberbürdung nicht die Rede sein kann, wenn wir lediglich die Zahl der obligatorischen Lehrstunden ins Auge fassen, und daß das Ziel, welches die Lehrpläne setzen, in den sprachlichen Fächern und der Geschichte innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit auch erreicht werden kann, wenngleich im Griechischen durch den Wegfall der deutsch-griechischen Absolutorialarbeit und seine Begleit- und Folgeerscheinungen die Aufgabe wesentlich erschwert wurde. Eins aber ist unbedingt notwendig: der Schule und dem Schüler muß die Möglichkeit gegeben werden, ihre Kraft in erster Linie auf diese Fächer zu konzentrieren. Das aber ist nicht möglich bei der Stellung und Bedeutung, welche heutzutage der Mathematik auf unseren Gymnasien eingeräumt wird, und bei dem Aufwande von Zeit und

Kraft, welche dieses Fach erfordert. Ich weiß wohl, der Unterschied zwischen mathematischen und unmathematischen Köpfen wird heutzutage sonderlich von den Mathematikern selber häufig geleugnet. Will man damit sagen, daß jeder sich eine gewisse bescheidene Summe mathematischer Kenntnisse bei entsprechendem Fleiße aneignen könne, so mag das seine Richtigkeit haben; geht man aber weiter und erklärt, daß die spezielle Befähigung für die mathematischen Operationen ein Maßstab sei für die Befähigung im allgemeinen, so ist dem mit aller Entschiedenheit zu widersprechen. Die Erfahrung widerlegt tausendmal diese Behauptung. Mit Rücksicht darauf ließ man sonst wohl bei guten oder sehr guten Leistungen in den anderen Fächern gegenüber unbefriedigenden Resultaten in der Mathematik einen billigen Ausgleich eintreten, und mehr als ein berühmter oder bedeutender Mann hat so als ein ἀγεωμέτρητος die Hochschule bezogen. Nun bin ich nicht der Meinung, daß man heute noch jemandem ohne jegliche mathematischen Kenntnisse das Reifezeugnis zur Universität geben solle, aber man sollte das Ziel etwas weniger weit und hoch stecken und mehr als bisher in den Schularbeiten und beim Absolutorium Aufgaben geben, welche bei entsprechendem Fleiße auch ein für Mathematik nicht speziell begabter Schüler lösen kann. Es ist ein Unding, daß an einem humanistischen Gymnasium ein in allen anderen Fächern Vorzügliches leistender Schüler trotz alles Fleißes und saurer Arbeit an der Mathematik so gründlich scheitern kann, daß er nicht zum Absolutorium kommt. So lange die Mathematik aber nicht in dem angedeuteten Sinne Nebensach wird, wird der „edle" Wettstreit zwischen Mathematikern und Philologen auf Kosten der Gesundheit und des gründlichen Wissens unserer Schüler nicht aufhören, der Streit, wie ihn schon vor mehr als vier Jahrzehnten Eilers so anschaulich schilderte. Es fällt mir natürlich nicht ein, damit auf die Lehrer der Mathematik einen Stein werfen zu wollen: so, wie die Sachen jetzt liegen, sind ihnen die Hände gebunden. Mehr als einmal hörte ich die Klage, daß in der Mathematik das Ziel, besonders in den oberen Klassen, nur mit höchster Anspannung aller Kräfte und durch Auskaufen jeder Minute zu erreichen sei. Hier wäre es Sache der leitenden Behörde endlich einmal einzugreifen, in der Erkenntnis, daß manchmal weniger mehr ist. Geschieht dies nicht, so tritt an die Stelle eines festen, wohlerworbenen Besitzes unsicheres Wissen, an Stelle soliden Könnens unehrliches Tasten und an Stelle ruhigen Vorwärtsschreitens nervöses Hasten und ein Drill, der dem besonderen Zwecke dieses Faches ebenso zuwiderläuft, wie der Aufgabe jeglichen erziehenden Unterrichts, und Schule und Schüler um den besten Gewinn ihrer Arbeit betrügt. Nicht die Arbeit an sich macht nervös und veranlaßt Ueberbürdungsklagen, sondern das Hasten von einem Fache zum andern, das Gefühl, etwas leisten zu sollen, das man doch nicht ganz leisten kann: so beladen wir schon unsere Jugend mit dem Fluche der Unrast, welcher auf unserem ganzen modernen Leben lastet.

Aber noch in anderer Hinsicht wäre ein Systemwechsel im wohlverstandenen Interesse unserer Gymnasien entschieden zu wünschen. Eine Reihe von Lehrgegenständen wird in sogenannten Fakultativstunden gelehrt; es sind deren nicht wenige: Zeichnen von Tertia ab, Singen, Instrumentalmusik, Stenographie, Hebräisch, Englisch und Italienisch. Nun ist es ja sehr dankenswert, daß besser begabten Schülern Gelegenheit geboten wird, den Kreis ihrer Kenntnisse zu erweitern; nur möge man diese fakultativen Fächer auch sein lassen, was ihr Name besagt, und nicht durch kaum mißzuverstehenden, stets wiederholten Hinweis von maßgebender Stelle auf den schwachen Besuch dieses oder jenes Faches die Frequenz künstlich steigern, oder auch dies oder jenes Fach aus einem fakultativen tatsächlich zu einem obligatorischen machen. Ich mache mich ja einer Trivialität schuldig, wenn ich sage, die Rezeptivität und Tragfähigkeit des jugendlichen Gehirns hat ihre Grenzen, aber doch scheint es notwendig, hie und da

darauf hinzuweisen. Ich bin nicht der Meinung jenes von Gurlitt zitierten Rektors, „daß im Absolutorium auch die Stärksten zusammenbrechen", und auch „die bleichen, müden Gestalten, welche aus den Gymnasien schleichen", sind uns in Bayern wohl unbekannt; aber damit ist nicht gesagt, daß nicht des Guten in bester Absicht zu viel geschehe. Vor mir liegt der Jahresbericht eines bayer. Gymnasiums; danach beteiligten sich von den 33 Schülern der achten Klasse (U. I) 5 am Hebräischen, 16 am Englischen, 20 am Italienischen; eine stattliche Anzahl nahm außerdem am Zeichenunterricht teil, nicht wenige freiwillig-unfreiwillig am Singen, und wohl auch einige am Instrumentalunterricht. Das gibt mit den obligatorischen Fächern für manche Schüler 40 St. wöchentlich. Rechnen wir dazu die häusliche Vorbereitung, welche z. T. auch die Fakultativfächer erfordern, so kommt in der Tat eine Arbeitsleistung heraus, die man einem in der Entwickelung begriffenen jungen Mann nicht zumuten sollte; überdies ist natürlich eine solche überreich besetzte Tafel ein Mittel zu naschender Oberflächlichkeit zu verleiten, und schließlich ein sicheres Mittel, um Ueberdruß zu wecken. Da es dem Schüler tatsächlich nicht möglich ist, den Anforderungen zu genügen, da er in der Hochflut der ihm zuströmenden Aufgaben ertrinken müßte, wenn er Grund gewinnen wollte, schwimmt er eben auf der Oberfläche; und wer könnte ihm das billigerweise verdenken? Es ist keine erfreuliche Beobachtung, zu sehen, wie seit mehr denn 100 Jahren die erlesensten Geister sich bemüht haben, gegen die Ueberschätzung des Vielwissens anzukämpfen, ohne doch irgendwelchen dauernden Erfolg zu erzielen. Herder klagt über „die unermeßliche Luxurie der Wissenschaften". „Ihre fast unübersehbare Vermehrung", sagt er, „hat uns zu Sklaven des Wissens gemacht, oft ohne alle Selbstbildung". K. L. Roth spricht mit wahrem Ingrimm von dem „encyklopädischen Treiben und Jagen des gebildeten Demos", dem keine Schulgesetzgebung ein Ziel setzen könne. Ebenso kommt Wiese immer wieder auf die Gefahren und Nachteile des Vielerlei unserer Lehrpläne zurück, das jeglichen erziehenden Unterricht unmöglich macht; auch Schrader, der mir manchmal fast zu sänftiglich verfährt gegenüber dem Streben, unsere Gymnasien zu Allerweltsbildungsstätten zu machen, läßt doch keinen Zweifel darüber, „daß der Unterrichtsstoff möglichst beschränkt werden müsse". Theobald Ziegler erkärt, daß in dem „schier uferlosen Vielerlei und der Anforderung, immer neuen Stoff in den Kreis des Unterrichts aufzunehmen, die Gefahr der Ueberbürdung liege". Und was ist der Erfolg von dem allen? In Bayern haben wir in den letzten Dezennien zu den alten Fächern zwei neue obligatorische bekommen, Zeichnen in Quinta und Quarta und Naturkunde in Serta bis Obertertia; dazu noch zwei neue Fakultativfächer, Englisch und Italienisch, und durch nicht mißzuverstehende Winke wurden zwei Fakultativfächer, Singen und Stenographie, in der Tat zu obligatorischen, anderen wurden und werden auf dieselbe Weise Leute zugeführt, die man besser direkt fernhalten sollte. Man hat damit einen abschüssigen Weg beschritten, der in seinem letzten Ziel unfehlbar zu einer schweren Schädigung des Ansehens unserer Gymnasien führen muß, z. T. schon dazu geführt hat. Denn es ist kein Zweifel, daß die berechtigten Klagen über die Oberflächlichkeit des Wissens und der Arbeitsweise unserer Abiturienten nicht zuletzt auf diese alles verwüstende Hochflut von Lehrgegenständen zurückzuführen ist. Es muß verlangt werden, daß nur den gut begabten Schülern der Besuch eines sprachlichen Fakultativfaches gestattet werde, und es darf nur den am besten Begabten der Besuch zweier solcher Fächer erlaubt werden. Im Prinzip geschieht das ja wohl schon, tatsächlich wird aber dieses Prinzip gar zu oft durchbrochen, und das wird nicht anders werden, so lange man von maßgebender Stelle uns durchfühlen läßt, daß Gymnasium und Rektor auch auf Grund des Besuches der Fakultativstunden eingeschätzt und gewertet werden. Ferner sollte nicht nur verlangt, sondern auch durchgeführt werden, daß in der Naturkunde, der Mathe-

dem Zeichnen und der Stenographie keinerlei Hausaufgaben gegeben und daß in den übrigen Fakultativfächern dieselben auf das allernotwendigste Maß beschränkt werden. Endlich sollte man mit aller Strenge den Grundsatz festhalten, daß allemal in erster Linie die Arbeiten für die obligatorischen Lehrgegenstände kommen, und daß kein im übrigen fleißiger, strebsamer Schüler gestraft oder in seiner Fleißesnote herabgesetzt werden darf, wenn es ihm nachweislich unmöglich war neben den wichtigeren Arbeiten auch noch die Hausaufgaben für das Fakultativfach zu erledigen. Halten wir darauf, daß nur die Gutbegabten an solchen Fächern sich beteiligen dürfen, so werden dadurch Konflikte in dieser Beziehung am sichersten vermieden werden.

Wenn nun, wie ich glaube, auf dem angegebenen Wege der zunehmenden Oberflächlichkeit des Wissens, mit der ja nur zu leicht auch eine solche des Charakters verbunden ist, ziemlich abgeholfen werden könnte, so bin ich doch nicht optimistisch genug, anzunehmen, daß damit auch allen Klagen wegen Ueberbürdung vorgebeugt werden würde. Der Ursachen, welche unter Umständen zu Ueberbürdung führen können, sind zu viele, sie entziehen sich z. T. zu sehr dem Auge und der Macht auch der wachsamsten Schulleitung, als daß sie alle durch Reskripte beseitigt werden könnten. Die immer straffer werdende, militärische Organisation unseres Schulwesens, der zunehmende Bureaukratismus, das alles nivellierende, verflachende Schematisieren, alles das führt leicht eine Ueberbürdungsgefahr herbei, und nicht nur für unsere Schüler. Es wird hierdurch in Verbindung mit dem, übrigens auch nicht ganz einwandfreien, Qualifikationswesen eine Nervosität in die Arbeit der Schulen hineingetragen, eine Aengstlichkeit, ein wetteifernes Hasten zum Ziel, das man sich lieber zu hoch als zu niedrig steckt, ein gewaltsamer Drill, unter dem unsere Jugend nicht selten zu leiden hat. Wenn irgend ein Beruf, so fordert der unsere Ruhe, Sicherheit, Selbstvertrauen; wenn irgend ein Amt, so verlangt das unsere Stetigkeit, gleichmäßigen Fortgang der Arbeit; woher sollte aber diese Ruhe, dieses innere und äußere Gleichmaß, diese Stetigkeit kommen in unserer schreibseligen, papierenen Zeit, wo eine Verordnung die andere jagt, eine Inspektion die andere ablöst und den geordneten Gang des Unterrichts störend unterbricht. Wir in Bayern sind ja da noch *verhältnismäßig* gut daran, doch scheut man sich schier, das auszusprechen.

Dazu kommt nun noch das unselige, stets weitere Kreise ziehende *Berechtigungswesen*, das uns eine Unsumme unbrauchbarer Elemente zuführt. Es ist erstaunlich, daß sich unter unseren Fachgenossen noch immer solch unverbesserliche Idealisten finden, welche von der Ausdehnung des Berechtigungswesens eine Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus erhoffen und am liebsten hinausgingen an die Hecken und Zäune, auf daß ihr Haus voll werde. Jedenfalls sind die Leute, deren einziges Interesse die Jagd nach dem Berechtigungsschein ist, in erster Linie diejenigen, welche auf die Leistungen unserer Gymnasien drücken und uns zwingen, immer bescheidener in unseren Ansprüchen zu werden. Dagegen gibt es nur *ein* Mittel: unerbittliche *Strenge* im *Zurückweisen ungeeigneter Elemente* a limine und bei den *Versetzungen* besonders aus den untersten Klassen; dazu sind wir durch unsere Schulordnung nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet. Roth behauptet zwar in seiner etwas stark sarkastischen Weise: „Es gibt meines Wissens keine Lehreinrichtung in Deutschland, deren Sinn nicht wäre, daß man den Pelz waschen solle, ohne ihn naß zu machen", und es wäre ja wohl wünschenswert, daß die vorgesetzten Stellen etwas weniger prononciert und gewissenhaft alljährlich Statistik führten über die Zahl der Repetenten jeder Klasse: ängstliche Gemüter kommen dadurch nur zu leicht zur Meinung, daß auch die Bestimmung: „Mit unerbittlicher Strenge sind Untaugliche vom Vorrücken zurückzuhalten", nicht ganz ernst zu nehmen sei. Von der Zentrale aus lassen sich solche Dinge nicht übersehen, man überlasse sie da-

her getrost den Rektoren. Ich meine, mit dieser Bestimmung über das Vorrücken können wir es gar nicht ernst genug nehmen, wenn unsere humanistischen Gymnasien ihren alten Ruf wieder gewinnen wollen. Videant consules!

In der Tat, es kann viel geschehen, ohne tief eingreifende Aenderungen, um vorhandenen Mißständen abzuhelfen, viel von der Schulleitung, viel von uns Lehrenden. In letzterer Beziehung möchte ich noch vor einer Gefahr warnen, der Ueberschätzung irgendwelcher Universalmethode. Ich meine, vor lauter Suchen nach der besten Methode und allzu eifrigem Theoretisieren hat man allmählich den richtigen Maßstab für das dem Kindes- und Jünglingsalter Angemessene verloren und erschwert den Knaben das Lernen, statt es denselben zu erleichtern. Ueber dem Streben, nichts den Knaben lernen zu lassen, was er nicht nach allen Seiten, in allen seinen Beziehungen erkannt und erfaßt hat, alles auf streng wissenschaftlichem Wege den Schülern darzubieten, kommt man nicht dazu, den Lehrstoff in der Schule dem Gedächtnisse fest einzuprägen, und so bleibt diese Aufgabe oft genug der häuslichen Vorbereitung. Ziegler geht ja wohl etwas zu weit, hat aber in der Hauptsache doch recht, wenn er sagt: „Mit der unsäglich ledernen und auf die Dauer immer unfruchtbarer gewordenen Pädagogik Herbarts muß endlich aufgeräumt, von ihr muß Theorie und Praxis frei gemacht werden. Sie liegt als Alp und Hemmschuh auf der Entwicklung von Theorie und Praxis." Die Uebertreibung ihrer Bedeutung für die Praxis gefährdet den Erfolg der Arbeit des Lehrers.

Ich kehre zurück zu den Gedanken, von denen ich ausging. Ich meine, es kann nicht fehlen, daß sich über kurz oder lang wieder Klagen wegen Ueberbürdung unserer Gymnasiasten erheben, noch bedenklicher aber erscheint es, daß oft die Behauptung auftritt, unsere Gymnasien leisteten nicht, was sie versprächen und leisten sollten. Sollen wir solche Vorwürfe als unberechtigt einfach ignorieren, oder sollen wir sie auf ihre Berechtigung prüfen? Ich meine, wir brauchen uns davor nicht zu scheuen und haben die Pflicht, etwa vorhandene Schäden nicht zu verhehlen und nicht weiterfressen zu lassen. Unsere Gymnasien und unser Gymnasiallehrerstand leisten, was sie unter den obwaltenden Verhältnissen leisten können. Daß aber die Verhältnisse, wie sie nun einmal liegen, ideal und in keiner Weise verbesserungsbedürftig seien, das kann niemand behaupten, der sie aus Erfahrung kennt. Hier gilt es eingreifen, damit unser deutsches Gymnasium seinen alten Ruhm behaupte. Videant consules!

Zum Schlusse aber sei mir noch ein offenes Wort an die Eltern erlaubt. Wenn das Gymnasium sein Ziel erreichen soll ohne Ueberbürdung der Schüler, dann hat es dazu vor allem die Mitarbeit des Hauses nötig. Unsere Zeit mit ihren tausenden von Zerstreuungen und Verlockungen erschwert die Arbeit an dem Geiste der heranwachsenden Jugend in hohem Maße. Möchte das Haus energisch dazu mithelfen, die Jugend von vorzeitigen Genüssen und Zerstreuungen fernzuhalten und sie die Pflicht und den Segen ernster Arbeit erkennen und schätzen zu lehren! Möchte man sich vor allem auch hüten, in Gegenwart der Söhne über den Wert und Unwert des einen oder anderen Bildungsweges zu sprechen, oder gar die treue Arbeit der Lehrer geringschätzig zu beurteilen! Der Knaben Unfleiß und Unlust zu arbeiten, ihr passiver Widerstand gegenüber den Anordnungen der Schule, sie sind oft nichts als Folgen des unpädagogischen Verhaltens der Eltern. Wenn der Knabe immer wieder hört, Lateinisch und Griechisch sei eigentlich zu nichts nütze, die Schule verbittere der Jugend die schönste Zeit des Lebens, die Lehrer verstünden nicht die Schüler nach ihrer Eigenart zu behandeln, und was sonst noch die Weisheit von der Gasse lehrt, was Wunder, wenn er sich als Märtyrer fühlt und aus dem aktiven in den passiven Zustand übergeht. Dann mache man aber auch die Schule nicht für Mißerfolge verantwortlich!

Erlangen, Dezember 1903. Sigmund von Raumer.

Zu der Überbürdung und einigen anderen Schulfragen.

Da Kollege von Raumer mir ausdrücklich erklärt hat, daß es ihm sehr angenehm sein würde, wenn ich im Anschlusse an seine Darlegung über meine Erfahrungen bezüglich der von ihm besprochenen Punkte berichten wolle, so mögen hier wenigstens ein paar Bemerkungen dieser Art folgen.

Ich habe im vorigen Heft S. 66 fg. bereits Mitteilungen über Elternkonferenzen gemacht, die ich im Jahr 1883 veranstaltete und in denen besonders auch die Überbürdungsfrage Gegenstand der Verhandlung war. Ich durfte berichten, daß den Angaben, die ich den zahlreich Erschienenen auf Grund meiner Erhebungen bezüglich der häuslichen Arbeitszeit der Schüler machte, und meiner darauf beruhenden Überzeugung, keine der verschiedenen Klassen könne bei uns überbürdet genannt werden, von keiner Seite widersprochen wurde, ja daß von den verschiedensten Seiten ausdrücklich anerkannt wurde, es finde durchaus keine Überlastung statt, daß sogar einige der Anwesenden erklärten, die Schüler seien zu wenig angestrengt, und daß zugleich von einem Universitätsprofessor in ernsten Worten auf die entsittlichende Wirkung hingewiesen wurde, die von den zur Mode gewordenen Überbürdungsklagen auf die Jugend zum großen Teil geübt werde. Ich teilte ferner mit, daß als nach der in einem Heidelberger Blatt erfolgten Veröffentlichung des Protokolls dieser Verhandlungen auswärtige Zeitungsschreiber die Richtigkeit der Berichte in Zweifel zogen und speziell die Überlastung der Schüler höherer Unterrichtsanstalten als ein zweifellos allverbreitetes Unheil hinstellten, — daß da eine Reihe angesehener Bürger unserer Stadt mit Namensunterschrift die völlige Übereinstimmung der Publikation mit dem tatsächlichen Hergang erklärten.

Es fragt nun vielleicht Kollege von Raumer oder ein Anderer, der dies liest, ob meine Erfahrungen in der Überbürdungsfrage immer so durchaus negativ gewesen, ob mir als Anstaltsleiter nie Überbürdungsfälle zu Gesicht oder doch zu Ohren gekommen seien. Darauf hätte ich zu antworten, daß mir natürlich nicht Fälle unbekannt geblieben sind, wo einzelne Schüler aus individuellen Gründen nicht leisten konnten, was von ihren Kameraden ohne Schwierigkeit geleistet wurde, und wo die Eltern zumteil erst sehr allmählich sich überzeugten, daß die Schuld nicht an der Schule, sondern an der Fähigkeit des Schülers lag. Solche Fälle sind geradezu naturgemäß und werden an keiner Schule je fehlen. Ferner ist mir, wie sicher gleichfalls allen meinen Kollegen, vorgekommen, daß junge Lehrer sich im Maße der gestellten Aufgaben stark vergriffen oder daß andere (jüngere und ältere) zwar Aufgaben stellten, die dem Umfang nach durchaus in den füglichen Grenzen blieben, daß sie aber in einem Grade Exaktheit der Leistungen forderten, welcher eifrige Schüler zu übermäßigen Anstrengungen veranlaßte, oder daß die Quantität der einzelnen Aufgaben nicht zu groß war, daß aber das Zusammentreffen der verschiedenen Anforderungen ein Zuviel ergab, ein Fall, der besonders leicht eintritt, wenn eine größere Zahl von Lehrern am Unterricht einer Klasse beteiligt ist, und wenn dieselben von großem Eifer für ihr Fach erfüllt sind. Aber über alle diese Erscheinungen kann man doch Herr werden, vor allem durch Aufstellung von genau detaillierten Arbeitsplänen am Anfang jedes Semesters und durch wiederholte auf Ausführung derselben gerichtete Kontrolle, die allerdings hinzukommen muß und die nach meiner Erfahrung am besten durch eine ins Detail gehende Einzelbefragung einer Reihe von Schülern vorgenommen wird, welche als fleißig, wahrheitsliebend und nur mittelmäßig begabt gelten dürfen.

Ich will aber noch davon berichten, daß mir vor etwa 10 Jahren abweichend von den Äußerungen in den erwähnten Konferenzen aus dem Munde einzelner Väter die Behauptung entgegentrat, die Anforderungen, die an die Heidelberger Gymnasiasten in verschiedenen Fächern, besonders in den alten Sprachen und der Mathematik, gestellt würden, seien doch zu hoch, die Schüler hätten es anderwärts sehr viel leichter. Dies veranlaßte mich zu einer genauen Vergleichung der Höhe der damaligen Leistungen

speziell im Lateinischen, Griechischen und der Mathematik mit dem, was im Jahr der Elternkonferenzen gefordert und geleistet worden war, eine Vergleichung, die mir durch die Aufbewahrung aller Prüfungsarbeiten ermöglicht wurde und die zu dem Ergebnis führte, daß 10 Jahre vorher die Aufgaben erheblich schwerer waren und die Leistungen entschieden höher standen. Der Grund für die Klagen einiger Väter lag also jedenfalls nicht in einer Steigerung der an die Schüler gestellten Anforderungen. Sie beruhte auf der illusorischen oder nicht illusorischen Ansicht von den minderen Ansprüchen, die andere Schulen machten, und auf der Steigerung der Ansprüche an Erleichterung der Jugend, einer Erscheinung, die geradezu epidemisch geworden ist und durch die sich die höheren Schulen meines Erachtens vielfach zum Schaden ihrer Zöglinge und des gemeinen Wohls stark in ihrem Betriebe haben beeinflussen lassen, der sie vielmehr stets mit dem Bewußtsein entgegentreten müßten, daß eine ihrer wichtigsten Aufgaben auch die ist, die ihr anvertraute Jugend zur Ertragung geistiger Anstrengungen zu erziehen.[1] Es ergab sich mir aber noch ein dritter Grund für die erwähnten Klagen (neben denen ich übrigens häufig, wie früher, die Versicherung der Abwesenheit jeder Überbürdung, ja nicht selten die der „Unterbürdung" erhielt). Der dritte Grund erhellte aus der Vergleichung der früheren und der späteren Versetzungspraxis. Die badische Oberschulbehörde hat einmal verfügt, daß die Zahl der aus einer Klasse nicht versetzten Schüler nicht mehr als ein Drittel betragen dürfe. An der Heidelberger Anstalt aber war seit einer Reihe von Jahren, während früher strenger verfahren worden war, nicht nur niemals ein Drittel sitzen geblieben, sondern durchschnittlich bloß ein Zehntel, manchmal noch weniger, ja hier und da hatte es möglich geschienen, eine ganze Klasse zu promovieren. Kurz, man war in dieser Richtung zu milde verfahren, und Folge davon war jetzt die tatsächliche Überanstrengung einer Anzahl von Individuen, die den Anforderungen der höheren Klasse nicht gewachsen waren. Eine Rückkehr zu strengerem Verfahren wurde als notwendig erkannt.

Aus Vorstehendem ist ersichtlich, daß ich in zwei wichtigen Punkten mit Kollegen von Raumer übereinstimme, in der Forderung eines unnachsichtigen Zurückhaltens von Schülern, von denen man nicht mit einiger Sicherheit annehmen kann, daß sie den Anforderungen der höheren Klasse gewachsen sein werden, und in der Abweisung der allgemeinen Schauerbilder, die man bisweilen von Überanstrengung und Ermattung der deutschen Gymnasiasten zu entwerfen liebt und die auf Sachkundige geradezu einen erheiternden Eindruck machen müssen. Der von L. Gurlitt zitierte Ausspruch eines Rektors, daß „im Absolutorium auch die Stärksten zusammenbrechen", ist mir nur dann verständlich, wenn die Stärksten vorher durchaus nicht gelernt haben, was sie sollten, und trifft in seiner Allgemeinheit sicher ebenso wenig für Preußen, Sachsen, Württemberg wie für Bayern zu. Aus Autopsie kann ich jedenfalls versichern, daß das Diktum auf die vielen Absolutorien, die ich an dem mir unterstellten Gymnasium und den anderen badischen erlebt habe, wie die Faust aufs Auge paßt und daß die vielen in Heidelberg zur Reife Gelangten, mit denen ich kurze Zeit vor der schriftlichen Prüfung, manchmal auch noch zwischen dem schriftlichen und mündlichen Examen einen anstrengenden Tagesausflug gemacht habe und die re bene gesta eine öffentliche Aufführung

1) Es mag nebenbei bemerkt werden, daß die verkehrte Erleichterungssucht (die, soweit sie sich auf den Gymnasialunterricht bezieht, stark mit dem Schreien über den unheilvollen Zudrang zu den gelehrten Berufsarten kontrastiert) keineswegs bloß in Deutschland grassiert, sondern in allen Kulturländern, von deren Unterrichtsbetrieb ich durch eigene Anschauung oder Mitteilungen Kenntnis habe. Sehr belehrend war für mich in dieser Hinsicht besonders ein Erfahrungsaustausch in einer pädagogischen Besprechung, an der Studierende der Heidelberger Universität aus verschiedenen Ländern teilnahmen. Ich empfing dabei recht ähnlich lautende Berichte über den Norden und Süden, Osten und Westen Europas und hatte zugleich Gelegenheit, mir die ausländischen Bezeichnungen für Ueberbürdung zu sammeln.

für den Schlußakt vorbereiteten, die Zitierung der obigen Phrase mit starkem Gelächter aufnehmen würden.

Doch Prof. von Raumer hält noch zwei andere Maßnahmen außer der Strenge in der Versetzungspraxis für notwendig, um die Gefahr einer Überbürdung zu vermeiden. Er verlangt die Wiederherstellung des vielfach vergessenen Unterschiedes von Haupt- und Nebenfächern und der Verschiedenheit der von diesen und der von jenen zu stellenden Anforderungen, und er trifft auch damit zweifellos einen öfter vorkommenden Mißstand: das sogenannte „Recht der Fächer" hat nicht selten zu praktischen Konsequenzen geführt, die das Recht der Jugend hintenansetzten, besonders da, wo die verschiedenen Lehrgegenstände einer größeren Anzahl verschiedener Lehrer zugewiesen waren, die das Recht ihres Faches mit ihrem persönlichen Recht identifizierten. Indes wenn der Nürnberger Kollege die Mathematik unter die Nebenfächer setzt, kann ich ihm nicht zustimmen, und zwar ebenso wegen der formalbildenden Kraft dieses Fachs als weil mir die Betonung desselben durch die Aufgabe des Gymnasiums gefordert erscheint, seinen Schülern eine feste Grundlage für das Studium aller an den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu geben. Ich möchte Kollegen v. R. daran erinnern, daß ein Mann, der in energischster Weise für Konzentration des Gymnasialunterrichtes auf die Hauptfächer gekämpft hat und dem das bayerische humanistische Schulwesen ungemein viel verdankt, die Mathematik neben die beiden klassischen Sprachen als Hauptfach gestellt hat, Friedrich von Thiersch. Findet sich doch z. B. in seinem Buch über gelehrte Schulen die Stelle: „Mathematische und klassische Studien sind und bleiben einmal die alte, unerschütterliche Grundlage der gelehrten Schulen, unvergänglich wie die gelehrte Bildung selbst und wie die höhere Bildung im allgemeinen, welche von der gelehrten getragen wird. Je mehr in dem einen und dem anderen Felde geleistet wird, desto besser!" Ich möchte ferner darauf hinweisen, daß Heinrich von Treitschke in seinem vortrefflichen, lange nicht genug beachteten Aufsatz über „die Zukunft des deutschen Gymnasiums" dem klassischen Unterricht die erste, aber der Mathematik die zweite Stelle im Lehrplan des Gymnasiums anweist. Wenn in Bayern von Mathematiklehrern mehrfach geklagt wird, wie wir oben lesen, daß in ihrem Fach das Ziel, besonders in den oberen Klassen, nur mit höchster Anspannung aller Kräfte und durch Auskaufen jeder Minute zu erreichen sei, und wenn dort noch oft die Erfahrung gemacht wird, daß nicht speziell für die Mathematik befähigte Schüler in diesem Lehrgegenstand bei trefflichen sonstigen Leistungen zurückbleiben, so scheint mir die Ursache davon, soweit ich aus der Entfernung urteilen kann, in dem geringen Stundenmaß zu liegen, das dem Fach an den bayerischen Gymnasien ausgesetzt ist: denn während anderwärts in Deutschland 4 St. für Mathematik allein das gewöhnliche Maß in den oberen Klassen ist, sind ihr in Bayern zusammen mit der Physik in Obersekunda und Unterprima nur 5, in Oberprima nur 4 Stunden zugewiesen.[1]) Die Mei-

1) Auch noch ein anderes Fach hat an den bayerischen Gymnasien auffallend wenig Stunden im Vergleich zu den anderen deutschen humanistischen Anstalten, das Französische, und es ist hier nicht bloß von den Fachlehrern für eine Vermehrung gesprochen worden, die ja bei der ungewöhnlich geringen Gesamtstundenzahl in den bayerischen Gymnasialklassen ohne Schwierigkeit ausführbar erscheint. Doch will ich die Bemerkung nicht unterdrücken, daß meines Erachtens das Französische, wenn es erst nach dem Lateinischen und Griechischen, wie in Bayern, begonnen wird, wesentlich weniger Stunden zur Erreichung guter Ziele nötig hat, als wenn es vor dem Griechischen oder gar, wie in den Reformschulen, vor dem Latein begonnen wird. Diese Ansicht gründet sich bei mir auf die Vergleichung von französischen Abiturientenarbeiten in Bayern mit dem, was in anderen deutschen Staaten die Oberprimaner im schriftlichen Gebrauch des Französischen leisten, ferner auf die guten Resultate des französischen Unterrichts am Züricher Gymnasium, wo die moderne Fremdsprache gleichfalls erst nach den beiden antiken begonnen wird; auch ist meine Ueberzeugung durch die Klagen gekräftigt worden, die über die Ergebnisse des französischen Unterrichts in den obersten Klassen der Reformrealgymnasien auf der Kasseler Konferenz vernommen worden sind.

nung, daß sich höhere Leistungen in der Mathematik an derselben Anstalt nicht wohl mit solchen in den klassischen Sprachen vereinigen lassen, wird auch klar durch die Praxis mehrerer deutscher Anstalten widerlegt, die durch die Ergebnisse ihres klassischen Unterrichts mit Recht berühmt sind, ich denke an Schulpforte und die sächsischen Fürstenschulen.

Ein drittes Mittel, um der Überbürdungsgefahr zu entgehen, erblickt v. R. darin, wenn die Leiter und Lehrer der Gymnasien in Bezug auf Beteiligung der Schüler an den fakultativen Fächern eher zurückhaltend als antreibend wirken, wenn z. B nur den gut begabten Schülern der Besuch eines sprachlichen Fakultativfaches (des Englischen oder Italienischen) gestattet wird. Und auch hier hat unser Kollege offenbar einen wunden Punkt berührt. Eine Beteiligung an Freifächern, wie er sie schildert, übersteigt das richtige Maß. Doch möchte ich diesen Punkt nicht verlassen, ohne zu sagen, daß ich zwar von der früher gehegten Idee der Verpflichtung aller Gymnasiasten zum Englischen abgekommen bin, obgleich es an nicht wenigen Gymnasien Norddeutschlands ohne Überbürdung der Schüler obligatorisch ist, und obwohl nach meiner eigenen Schülererfahrung auf einem recht strengen norddeutschen Gymnasium fast alle Primaner an dem fakultativen Englisch ohne Überanstrengung teilnahmen, — daß es aber dauernd auch mir sehr wünschenswert erscheint, wenn möglichst viele Gymnasiasten sich am Englischen beteiligen, und daß ich nach dieser Richtung eine Anregung der Schüler, die übrigens am wirksamsten durch die Gewinnung einer anregenden, tüchtigen Lehrkraft für das Fach geschieht, allerdings für zweckmäßig halte.[1])

1) Die jüngste Verhandlung über Schülerüberbürdung fand auf dem „I. Internationalen Kongreß für Schulhygiene“ in Nürnberg statt und bestätigt die vom Kollegen v. Raumer ausgesprochene Meinung, daß das verkehrte Ueberbürdungspoltern noch nicht zu Ende sei. Indem wir uns vorbehalten, auf die dortigen Vorträge und Vota eventuell nach Drucklegung der Protokolle zurückzukommen, wollen wir hier nur, was aus Zeitungsnachrichten hervorgeht, kurz zusammenfassen.

In der Sektion für Hygiene des Unterrichts sprach Dr. Benda-Berlin (der Verfasser der 1900 erschienenen Broschüre „Nervenhygiene und Schule“) über das Maß der Lehraufgaben und Lehrziele an den höheren Unterrichtsanstalten. Nach seiner Ansicht lassen die gegenwärtigen Anforderungen der Schule für eine gesundheitliche Lebensweise der Schüler keinen Raum. Für die Mehrheit der Klasse erklärte er das Niveau der Lehrziele als viel zu hoch. Besonders vor den Prüfungen dehne sich die Arbeitszeit ins Ungemessene aus, so daß die Abschaffung der Examina sehr wünschenswert sei. Für die Minderbegabten sollten Hilfsklassen geschaffen werden. Die körperliche Ausbildung müsse als gleichwertig neben die geistige gestellt werden. Wir hören hier also denselben radikalen Ton, der gegenwärtig noch von vielen Medizinern trotz entschiedenen Widerspruchs anderer Aerzte angeschlagen wird.

Dem ersten Redner sekundierte Prof. Dr. Schwend von Stuttgart, über dessen sonstige reformerische Aeußerungen unsere Leser unten S. 101 Einiges finden können. Er erklärte gleichfalls, daß der gegenwärtige Unterricht an unseren höheren Lehranstalten mit einer Ueberanstrengung der Schüler verbunden sei, und wandte sich besonders gegen das heutige Prüfungssystem, den übertriebenen Sprach- und Mathematikunterricht, sowie die Methode des Religionsunterrichts.

Sodann sprach über die Hausaufgaben an unseren höheren Schulen Dr. Jäger, — wie gemeldet wird, aus Schwäbisch-Hall, also wohl nicht der unseres Wissens noch immer in Stuttgart lebende Seelenentdecker und Normalkleidungserfinder Gustav Jäger (obgleich die in Nürnberg von „Dr. Jäger“ getanen Aussprüche durchaus zu Gustav Jägers Expektorationen über Hausaufgaben stimmen), sondern etwa dessen Sohn, von dem wir durch Kollegen Hirzel (unten S. 100) erfahren, daß er in ein Kompagniegeschäft mit dem Vater für Entbürdungsartikel eingetreten ist. Nun, dieser Jäger-Sohn oder Jäger-Vater bezeichnete in der Nürnberger Versammlung die Hausaufgaben als eine Gefährdung der gesundheitsgemäßen Entwicklung unserer Jugend. Die auf ihr liegende Arbeitslast raube der Jugend den zu ihrer Erholung notwendigen Feierabend. Die Hausaufgaben seien besonders deshalb schädlich, weil sie dem Schüler von einem Tage zum anderen eine Sorge aufbürden und ihn so unter einem seelischen Druck halten. Seine Schlußfolgerung lautete: entweder solle man 1. die Hausaufgaben

In zwei Punkten scheint mir unser Erlanger Kollege zu schwarz zu sehen. Erstens in Bezug auf die gegenwärtigen griechischen Leistungen der deutschen Gymnasiasten. Die lateinischen sind ja zum teil erheblich zurückgegangen; aber im griechischen Unterricht sind gegen die Mitte des verflossenen Jahrhunderts, soweit ich die Entwickelung zu übersehen vermag, die bedeutendsten Fortschritte gemacht. Auf einem preußischen Gymnasium erzogen, das als hervorragend in der Pflege der klassischen Sprachen galt, muß ich doch sagen, daß, was wir dort in der Oberprima und beim Abiturientenexamen im Griechischen zu leisten hatten, entschieden zurücksteht gegen die von mir während fast 30 Jahre beobachteten Leistungen badischer Oberprimaner. Ich möchte Kollegen v. R. bitten, einmal von den an verschiedenen Gymnasien Badens gefertigten griechischen Abiturientenarbeiten, die ich im Jahrgang 1893 unserer Zeitschrift S. 132–138 bei Besprechung der Wilamowitzischen Göttinger Rektoratsrede habe abdrucken lassen, und von den anderen dort gemachten Mitteilungen über die griechischen Leistungen unserer Oberprimaner Kenntnis zu nehmen. Ich glaube, daß man diesen Unterrichtsergebnissen gegenüber ganz wohl den Ausdruck gebrauchen kann, soweit er überhaupt auf Gymnasiasten anwendbar ist: „Sie haben Griechisch gelernt." Und was die oft, besonders auch von gegnerischer Seite gehörte Bemerkung betrifft, daß unsere Gymnasiasten mit Ausnahme der klassischen Philologen später keinen griechischen Autor mehr in die Hand nehmen, so hat das zum großen Teil seine gute Begründung in den Anforderungen, welche die späteren Fachstudien an die jungen Männer stellen, in den neuen Interessen sehr verschiedener Art, die an den Studenten herantreten, und in dem dann bei den Meisten ziemlich rasch eintretenden Vergessen des zu bequemer Lektüre notwendigen sprachlichen Einzelwissens. Übrigens fehlt jenes Zurhandnehmen auch bei der jüngsten Generation keineswegs ganz. Ich kann erwähnen, daß als ich vor wenigen Semestern mit Studierenden kursorische Lektüre des Platonischen Staates trieb, sich daran außer Philologen ein Theologe, ein Jurist und ein Chemiker beteiligten; und aus der jüngsten Zeit weiß ich von einem Juristen, der durch Dieterichs Vorlesungen über Aristophanes

ganz beseitigen, sie im Pensum der Schulstunden aufteilen und so eine reinliche Scheidung von Schule und Haus vollziehen; oder 2. sie dadurch in unschädliche Grenzen zwingen, daß nur der Memorierstoff dazu verwendet werden dürfe. Auf keinen Fall sollte für die unter 14 Jahre alten Schüler die tägliche Gesamtarbeitszeit mehr als 6, für ältere mehr als 7 Stunden betragen.

Einen anderen Ton schlugen die beiden nachfolgenden Redner an. Der gegenwärtige Inspizient des höheren Schulwesens in Hamburg, Prof. Dr. Brütt, wandte sich gegen die nach seiner Meinung zu weit gehenden Forderungen der Schulhygieniker in Bezug auf die Entlastung der Lehrpläne und erklärte, die Ueberbürdung sei keine Tatsache, sondern eine offene Frage, womit er ja wohl das (unzweifelhaft richtige) Urteil aussprechen wollte, daß die Frage, ob Schülerüberanstrengung vorhanden sei, durchaus nicht generell beantwortet werden könne, sondern daß die Antwort je nach der großen Verschiedenheit der einzelnen Fälle verschieden ausfallen müsse.

Endlich ergriff Gymnasialdirektor Dr. Hergel von Aussig das Wort, der die Klagen über die Schülerüberbürdung als Folge der geänderten gesellschaftlichen Verhältnisse bezeichnete. Das nimmer rastende Wettrennen auf allen Gebieten nach materiellem Gewinn habe einen beschränkt praktischen Sinn erzeugt, der zum Realismus dränge und eine ideale Lebensauffassung verschwinden lasse. Aus diesem Grunde fehle es an dem richtigen Verständnis des Wertes oder Unwertes der einzelnen Schulgattungen. Auch auf die Schüler selbst übten die heutigen Gesellschafts-, Familien- und Schulverhältnisse einen ungünstigen Einfluß aus. Seine Schlußsätze lauteten: 1. Die Ueberbürdung der Jugend ist tatsächlich bei weitem nicht in so hohem Maße vorhanden, als vielfach behauptet wird. 2. Die Schuld der tatsächlichen Ueberbürdung trifft weit weniger die Schule, als die anderen Erziehungsfaktoren, Familie und Leben.

Sehr angemessen erscheint es uns angesichts der verkehrten Ansichten, die jetzt bezüglich der an die Schüler zu stellenden Anforderungen fortwährend durch öffentliche Verhandlungen und durch die Presse im Publikum verbreitet werden, daß der württembergische Gymnasiallehrerverein die Frage der Hausaufgaben auf das Programm seiner diesjährigen, am 7. Mai in Stuttgart stattfindenden Landesversammlung gesetzt hat.

angeregt alle Stücke des Komikers in der Urſprache durcharbeitete. Wer aber nach ſeinen Schultagen tatſächlich das Original von keinem griechiſchen Klaſſiker mehr in die Hand genommen hat, nun der hat mit der einſt auf Sprachkenntnis gegründeten Autopſie bedeutender Stücke der helleniſchen Weltliteratur etwas gewonnen, das ihm dadurch wahrlich nicht verloren geht, daß er dieſe Reiſe nach Griechenland ſpäter nicht wiederholt: der Ausdruck lebhafter Freude darüber, was man da einſtmals geſchaut, kann nicht ſelten auch aus dem Munde Solcher gehört werden, die nicht den Vorteil anregender Periegeten hierbei gehabt haben. (Auch werden die, welche früher griechiſche Schriftſteller im Original kennen gelernt, wenn ſie etwa ſpäter andere Werke derſelben in Überſetzung leſen, dies mit viel mehr Verſtändnis tun, als die, denen autoptiſche Kenntnis ganz abgeht, gleichwie der, welcher Teile eines fremden Landes bereiſt hat, ſich durch Reiſebeſchreibungen viel leichter ein klares Bild von nicht beſuchten Gegenden desſelben machen kann.)

Das Zweite aber, über das unſer Erlanger Kollege m. E. zu ungünſtig denkt, iſt der Stand der Gewandtheit im ſchriftlichen Gebrauch der Mutterſprache bei den heutigen Gymnaſiaſten im Gegenſatz zu früherer Zeit. Wäre ſie wirklich im Allgemeinen ſo viel geringer geworden, wie man bisweilen hört, ſo müßte man daraus auch einen üblen Rückſchluß ziehen auf die Zweckmäßigkeit deſſen, was zur Hebung des ſpeziell der Mutterſprache und der deutſchen Literatur gewidmeten Unterrichts in den letzten Jahrzehnten geſchehen iſt; man würde dann am Ende beſſer tun, zu früherer Praxis zurückzukehren. Doch ſo ſteht es wohl ſicher nicht. Hat man je Gelegenheit gehabt und genommen, umfänglichere Vergleiche anzuſtellen zwiſchen deutſchen Aufſätzen von mittelguten Primanern um die Mitte des verfloſſenen Jahrhunderts und von ſolchen der Gegenwart? Soweit mir dies möglich geweſen, ſcheint mir keinesfalls ein Rückgang in Klarheit und Gewandtheit des Ausdrucks vorzuliegen. Und wenn Amtsvorſtände heute klagen über die Unfähigkeit junger Amtseleven in dieſer Hinſicht, ſo mag das zumteil daher rühren, daß von den Vielen, die heute in die Beamtenlaufbahn drängen, mehr als früher zur Klaſſe der Untermittelmäßigen gehören; zugleich aber bin ich überzeugt, auch die Amtsvorſtände früherer Jahrzehnte haben ſolche Klagelieder geſungen und haben dabei nicht bedacht, daß die Ausdrucksfähigkeit allezeit zum großen Teil abhängig iſt von der Vertrautheit mit den zu behandelnden Materien.

Kollege v. Raumer möge entſchuldigen, daß ich neben der vollen Zuſtimmung zu der Geſamttendenz ſeines Aufſatzes und zu vielen einzelnen Punkten desſelben auch meiner abweichenden Meinung in anderen hier Ausdruck gegeben habe.

G. Uhlig.

Schulkampf in Württemberg.

Als Antwort auf die in weitem Umfang entgegenkommende, nach anderen Seiten zwar zurückhaltende, aber doch bedenkliche Hintertüren offen laſſende Haltung der Schulverwaltung im Berechtigungsweſen und anderen damit in Zuſammenhang gebrachten Fragen iſt ſeit einigen Monaten eine verſtärkte Agitation in den Schulkontroverſen auch in unſerem Lande zu erkennen, und nach der bekannten Erfahrung des l'appétit vient en mangeant iſt das Gegenteil von der höheren Orts vielleicht erhofften Beruhigung eingetreten. Dr. Guſtav Jäger, der Welt am meiſten bekannt als Erfinder des „Wollregimes", fährt fort auf dem bewährten und früher ſchon von ihm betretenen Pfade der Volksverſammlungen und der Vereinsgründung nunmehr crescendo unter Mitwirkung ſeiner Familie nach der Melodie „Wenn der Vater mit dem Sohne" ſeinem Ziele eines Verbotes aller ſchriftlichen Hausaufgaben auch ferner zuzuſtreben.[1]) So gering

1) Außer Anderem erſchien im „Schwäbiſchen Merkur" ein auch in die „Oberheſſiſche Zeitung" vom 29. November v. J. übergegangener Artikel, den wir nach der

auch die moralische Autorität des Namens Gustav Jäger im Lande ist, so ist heutzutage doch die einschüchternde Einwirkung fortgesetzter lärmender Agitation in Versammlungen und Vereinspresse auf die öffentliche Meinung und damit schließlich auf die maßgebenden Kreise so groß, daß man nicht ohne eine gewisse Spannung abzuwarten hat, ob nicht auch in diesen Fragen die vernünftige Ordnung dem Geschrei der Demagogen zum Schaden unseres Volkslebens unterliegt.

Ein anderes Symptom verstärkter Agitation ist die Streitschrift eines gewissen Realschulprofessors Schwend, der bisher nur durch den Namen seiner Frau als der Gründerin eines „Mädchengymnasiums" in den Kreisen der Hauptstadt bekannt geworden ist. In einer dicken Broschüre[1]) will er nach der Vorrede nachweisen, daß die Namen „Gymnasium" und „Realschule" der „Kampfruf zweier Denkweisen und zweier Zeitalter seien, die um die Seele des deutschen Volkes ringen und so lange ringen müssen, bis die eine unterworfen ist". „Wir hoffen und glauben — sagt er ferner — daß die Lehrmeisterin der Vergangenheit der Künderin der Gegenwart endlich wird erliegen müssen." Dieser Phrasenschwulst zeigt, was es mit dem Gerede von der Gleichwertigkeit und der Gleichberechtigung auf sich hat. Davon, daß in einem gesunden Volke Vergangenheit und Gegenwart sich als lebendige Kräfte durchdringen müssen — und eben dazu beizutragen strebt das richtig organisierte Gymnasium —, daß eine reine Gegenwartsbildung ohne Verständnis der Gegenwart ein leerer Schemen, im besten Falle ein Koloß mit tönernen Füßen ist, daß die schweren Gebrechen unserer mit Unrecht einseitig gepriesenen Gegenwart ihren Grund unter anderem auch haben in dem jetzt schon schwindenden und unsicher gewordenen Verständnis der geschichtlichen Grundlagen, und daß die Realschul enseit Jahrzehnten sträflich versäumt haben, diese Seite der Bildung zu pflegen, davon hat dieser Professor keine Ahnung. Man sieht, auch hier folgen, wie immer, auf die Girondisten die Jakobiner. Hörst du jenen Kampfruf, du Reformgirondistentum? Die du riefst, die Geister, wirst du nun nicht los! Bemerkenswert ist auch, daß die Schwend'sche Kampfbroschüre in den Konventikeln der Reallehrer eifrig verbreitet wird.

Wenn solche Erscheinungen zu den allerwärts ins Kraut schießenden Alltagsblüten der Schulreformagitation gehören, so erregt dagegen ein gewisses Aufsehen

---

Unterschrift Dr. J. und dem Inhalt wohl ohne Bedenken dem Jäger senior oder junior zuschreiben dürfen und der mit den Worten beginnt: „Die Schulen haben wieder angefangen und das Gespenst der Hausarbeiten breitet wieder seine dunkelnachtenden Schwingen aus über diejenigen Familien insbesondere, die Schüler in höheren Lehranstalten haben. Jeder Stand und jeder Beruf beansprucht seinen Feierabend und braucht ihn. . . . Nun steht da aber eine große Schar geistiger Arbeiter, die hat keinen Feierabend, auf jeden Fall keinen auch nur entfernt zureichenden Feierabend. Das sind unsere Söhne, die Schüler unserer höheren Lehranstalten, unsere Jugend, auf deren körperlicher Gesundheit und geistiger Frische unsere Zukunft ruhen soll. Diese Jugend hat, dank der Einrichtung der Hausaufgaben, keinen Feierabend." — Vgl. was Hilgard Jahrg. 1895 des H. G. S. 145 über einen früheren Ansturm G. Jägers gegen die Hausaufgaben berichtet hat, und was S. 98 Anm. mitgeteilt ist. U.

1) Sie trägt den Titel: „Gymnasium oder Realschule Eine Kulturfrage von Dr. Friedrich Schwend, Professor an der Kgl. Friedrich-Eugens-Realschule und Dozent an der Kgl. Techn. Hochschule in Stuttgart. Stuttgart, Fr. Frommanns Verlag 1904" (98 S. Preis 1,50 Mk.), und ist sehr eingehend in den „Südwestdeutschen Schulblättern" Nr. 3, S. 80—88, sowie kürzer in der Beilage zum Württembergischen Staats-Anzeiger vom 25. März besprochen worden von unserem Stuttgarter Kollegen Professor Hermann Planck. Er hat es mit der überzeugenden Sachkenntnis und Klarheit getan, die auch seine Schrift über „das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel" auszeichnet, und zugleich mit einer kollegialen Höflichkeit des Tones, die der Unterzeichnete um so mehr anerkennen muß, als er selbst dazu gegenüber der in der Broschüre zu Tage tretenden groben Unkenntnis der Tatsachen und gegenüber der bodenlosen Luftigkeit der Vorschläge nicht im Stande gewesen wäre. — Vergleiche übrigens auch zu dem über Schwend von Hirzel Gesagten oben die Anmerkung auf S. 98. U.

ein öffentlicher Vortrag, den am 1. Februar d. J. der außerordentliche Professor der alten Geschichte an der Universität Tübingen Dr. Kornemann „über das Problem einer modernen nationalen Erziehung“ vor einer zahlreichen Zuhörerschaft der Universität gehalten hat. Aufsehen erregte er nicht sowohl durch seinen Inhalt, der — nach einem ausführlichen, durchaus zuverlässigen, wie es heißt, von ihm selbst durchgesehenen Bericht des Tübinger Lokalblattes — nur ein unklares und in sich widerspruchsvolles Konglomerat aus den sog. Schulreformideen bildet, wohl aber durch die Art der Inscenierung und durch die Persönlichkeit des Redners. Kornemann, früher einige Jahre Gymnasiallehrer in Gießen, ist erst seit kurzer Zeit in Tübingen; jedenfalls hat er keine aus eigener Erfahrung, direkter oder indirekter, stammende Kenntnis des württembergischen Schulwesens, und so hätte ihm gerade an dieser Stätte bei aller Freiheit der Meinungsäußerung eine gewisse Zurückhaltung wohl angestanden. Noch bemerkenswerter ist die Art der Vorbereitung der Versammlung. Eingeladen wurde zu dem Vortrag von dem „Verband der nationalen Vereine“ Tübingens „zum Besten des Baufonds der Bismarcksäule“. So wurde für die gehörige Resonanz zum Voraus gesorgt, und es erschienen denn auch unter anderen „die farbentragenden Verbände — soll heißen Verbindungen — der Studentenschaft offiziell vollzählig“. Man sieht, die „moderne“ Mache wurde nicht ungeschickt gehandhabt: auch die Stätte der Wissenschaft ist heute nicht zu gut für solche Reklame, und Patriotismus und Imperialismus werden auch für solche Geschäfte ausgenutzt.

Gehen wir zum Inhalt des Vortrags über. Trotz der Berufung auf Friedrich Lange und der Phrase von der „Erlösung aus unserem Chinesentum“ erklärt der Redner auf negative Kritik verzichten zu wollen und geht gleich zu „positiven“ Vorschlägen über. Eingeleitet werden diese aber doch durch einen langatmigen, nach Paulsen gegebenen Ueberblick über die Entwicklung unseres höheren Schulwesens, aus dem man außer einer sehr anfechtbaren Erklärung des Begriffs der formalen Bildung nichts Neues erfährt. Abgeschlossen wird diese Ausführung mit einem heftigen Ausfall auf das Prüfungswesen, insbesondere auch auf das staatliche Dienstprüfungswesen, das als „Giftpflanze“ bezeichnet wird, wofür Redner vielleicht des Beifalls der „offiziell vollzählig anwesenden farbentragenden Verbände“ sicher sein konnte, — ferner auf die Hegel'sche Philosophie, auf die „Ritschl-Hermannsche“ Schule (sic), endlich auf den „heiligen Bureaukratius“ (sic), und mit dem Urteil, daß diese Richtung — welche? Hegel? Ritschl? Bureaukratius? — nicht geeignet sei, freie Geister zu erziehen, sondern „subalterne Menschen zu dressieren“. Statt dessen, statt der bisherigen „internationalen Standesbildung“, will Kornemann dem deutschen Volk eine „deutsch-nationale, eine volkstümliche Bildung“ schenken. Welcher Art diese Bildung ist, kennzeichnet sich durch den Satz, daß jetzt nicht mehr die Ideen herrschen, sondern „die Einzelbeobachtung, das Experiment und der Wille zur Macht“! Diese Zeit, als deren charakteristischen Ausdruck er uns Nietzsche vorführt, bedarf „weder der Vergangenheit noch der Zukunft, um den Blick für die großartige, kampfreiche Gegenwart dadurch trüben zu lassen“. Mit diesen Phrasen, die den unklaren Instinkten des Tages schmeicheln, wagt ein Vertreter des hohen und ernsten akademischen Lehramts vor eine Versammlung der Jünger zu treten.

Seine positiven Gedanken und Vorschläge, die übrigens, wie gesagt, zum alten Bestand der „Reform“-Bewegung, teilweise auch sogar zur herrschenden Schulpraxis gehören, lassen sich zwar im Einzelnen diskutieren, der und jener verdient Erwägung, andere freilich sind ganz unannehmbar. Die Hauptsache aber ist, daß K. nicht versucht, aus diesem krausen Gemenge von Vorschlägen eine organische Einheit zu schaffen. Aus Blindheit oder aus Vorsicht geht er seiner Aufgabe aus dem Wege, auf dieser Grundlage wenn auch nur die allergröbsten Grundlinien eines möglichen Unterrichtsplanes aufzubauen. Er selber

begnügt sich mit „Ideen", die er doch eben selbst als „unmodern" verworfen hat; ob und wie sie durchführbar sind und durchgeführt werden sollen, kümmert ihn gar nicht. Das ists eben, was von jeher den revolutionären Doktrinarismus vom wahren Reformgeist unterschieden hat.

Heben wir einzelnes aus dem Gemengsel heraus. „Das Realgymnasium ist ein Zwitter, Latein ohne Griechisch zu lernen ein Unsinn." Der Gedanke ist, von seiner burschikosen Form abgesehen, so übel nicht: wär' er nicht so verwünscht gescheit, man wär' versucht ihn herzlich dumm zu nennen. Leider kommt er ein halbes Jahrhundert zu spät: vor 50 Jahren schon wurde er von erfahrenern Leuten, auch von solchen, die auf Tübinger Lehrstühlen saßen, ausgesprochen, nur nicht gerade in Volksversammlungen. Eine bessere Gestaltung des Lehrplans der Realschulen, in denen man damals und noch lange nachher nichts Rechtes lernte außer Mathematik und Zeichnen, jedenfalls nichts „Nationales", hätte seine Verwirklichung ermöglicht. Nun aber sind die Realgymnasien da, sie sind eingewurzelt, sie genießen in weiten Kreisen Vertrauen; ob mit Recht oder Unrecht, das steht heute nicht mehr zur Diskussion, es ist eine Tatsache. Es gibt eben Fehler, die man nicht wieder gut machen kann, und es scheint, daß das auch auf diesem Gebiete nicht der letzte war. Selbst der König von Preußen hat auf seinen ursprünglichen Wunsch, diese Schulgattung beseitigt zu sehen, verzichtet. Was will nun der Professor dagegen machen?

Die zweierlei Schulen, die er noch bestehen läßt, Gymnasium und Oberrealschule, — die nicht ausgebauten, so zahlreich sie sind, finden in seinen Vorschlägen gar keine Beachtung — sollen nach dem System der Gabelung eingerichtet werden, wobei der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen zu beginnen hat. Also das Reformgymnasium, das freilich auch nicht neu ist. Mit diesem Machtwort entscheidet der „Reformator" eine Frage, die allüberall in Deutschland, insbesondere aber in unserem Lande, von der erdrückenden Mehrheit der sachverständigen Schulmänner mit Entschiedenheit in entgegengesetztem Sinne beantwortet wird. „Der übrige fremdsprachliche Unterricht [außer dem Französischen] beginne möglichst spät", auf der einen Seite das Englische, auf der anderen die alten Sprachen, als ob diese beiden Seiten etwa gleiche Ansprüche an die Lernkraft machten. Wie spät? Ob beide alte Sprachen auf einmal? Wie sonst? darüber erfahren wir nichts. Solche Kleinigkeiten sind dem „Reformator" ganz „Nebensache", wie er sagt. Und da er überdies zwar auf diejenigen schilt, die „immer neue Fächer in die Schule hineinführen wollen", aber in sonderbarem Widerspruch damit seinerseits sich nicht scheut, mit Geographie und Zeichnen gleich noch zwei Fächer durch alle Oberklassen hindurch „unbedingt" zu verlangen, so ist nicht zu verstehen, wie er das Alles mit einander vereinigen will, zumal daneben noch das Deutsche „in ganz anderer Weise gepflegt werden muß", die Mathematik, von der er freilich gar nichts sagt, nach dem ganzen Geiste seiner „modernen" Bildung offenbar ihre alte Stellung behaupten soll, die Nachmittage frei bleiben und Hausaufgaben „stark eingeschränkt werden sollen". Da ist es doch wahrhaftig nicht „Nebensache" Klarheit darüber zu geben, wie man all dem gerecht werden will, ohne daß Latein und Griechisch auch am Gymnasium zu dem Scheinwerk werden, zu dem sie im fakultativen Betrieb der Realschulen und teilweise auch im Betrieb der Realgymnasien jetzt schon geworden sind oder zu werden drohen.

„Die anderen Fächer [außer den fremden Sprachen] sollen den beiden Schulen gemeinsam sein." Welch rohe Auffassung eines Lehrplans als einer Anhäufung von Lehrfächern, die zusammenhanglos neben einander hergehen, während ein gesunder Unterricht ein Organismus sein soll, in dem ein Glied das andere trägt und hebt! Allzuweit sind wir freilich schon von diesem Ziele abgekommen; soll man es darum vollends aufgeben? Eine wahre Reform hat vielmehr den entgegengesetzten Gang zu gehen. Ein Lehrer von Verstand und Geschmack wird

insbesondere die deutsche Sprache und Literatur, aber auch weite Gebiete der Geschichte anders behandeln mit Schülern, die mit den alten Sprachen und Literaturen eine gewisse Vertrautheit haben, als mit Realschülern. Man redet so viel von „individualisierender" Behandlung der einzelnen Schüler; haben nicht auch die Schulgattungen ein Recht auf Differenzierung?

„Die freien Vorträge der Schüler sind vom Katheder aus zu halten und erst durch die Mitschüler, dann durch den Lehrer zu kritisieren" (besser: zu beurteilen). Wir danken für diese Belehrung; aber so habens viele Lehrer schon zu Zeiten gemacht, da Kornemann vielleicht selbst noch Schülervorträge hielt. Andere aber halten andere Wege für besser: sollen sie nun nach der Pfeife der ersteren tanzen? Haben wir da nicht den „heiligen Büreaukratius"? Es gibt eben neben der Reformdemagogie auch schon eine Reformbureaukratie. Vor der im Gange befindlichen Koalition dieser beiden Mächte aber „behüt uns, lieber Herre Gott"! — Neben den „freien Vorträgen" werden in den Vordergrund der Pflege deutscher Sprache gestellt die „freien Ausarbeitungen in allen Fächern". Diese sind ein altes Stück unseres Schulbetriebes, freilich früher mit allzugroßer Vernachlässigung der Form durchgeführt; nach dieser Seite ist eine gewisse Umbildung nicht abzulehnen. Aber der Umfang, in welchem neuerdings in Preußen diese Uebungen beliebt sind, hat Vieles gegen sich, nicht bloß die Ueberlastung der Lehrer. Insbesondere in der von Dettweiler für den Unterricht in den alten Sprachen vorgeschlagenen Weise müssen sie, wenn sie ein bescheidenes Maß überschreiten, zur Verlangsamung zugleich und zur Zersplitterung der Lektüre führen und den Totaleindruck derselben schwächen. Jedenfalls sind die „Aufsätze" alten Stils, über die Kornemann so schroff urteilt, daneben keineswegs entbehrlich. Ohne das Gegengewicht dieses schweren Rüstzeugs würden jene leichteren Uebungen nur die Neigung zu oberflächlicher Schönrederei und Vielschreiberei begünstigen, welcher entgegenzutreten heutzutage mehr als je Pflicht ernster Erziehung ist. Lesen wir doch mit Staunen, daß auch Kornemann als das Ziel dieses deutschen Unterrichts bezeichnet, daß „der Schüler in der Terminologie aller Fächer sprechend und schreibend heimisch werde". Wie reizend ist doch diese Moderne: spottet ihrer selbst und weiß nicht wie! Wie stimmt das mit dem pathetisch ausgesprochenen Grundsatze, daß „die Tat über dem Wort und der Phrase steht"?

Auch Kornemanns Geringschätzung des Gedächtnisses fordert zum Widerspruch heraus. „Auf unsern Schulen wird noch immer viel zuviel auswendig gelernt." Nein! Auf unseren Schulen, namentlich ihren oberen Klassen wird zu wenig auswendig gelernt und die Pflege der edlen Gottesgabe des Gedächtnisses allzusehr vernachlässigt. Viel zu sehr verlassen sich die jungen Leute auf „ihren lieben Landsmann, Herrn Johannes Gutenberg", und auf die Buchweisheit, die Kornemann in einem Atem verdammt und empfiehlt. Viel zu wenig Verständnis haben sie für die Ironie des Satzes, daß was man schwarz auf weiß besitzt, man getrost nach Hause tragen kann, besonders die famosen gedruckten Schülerpräparationen.

Daß „unsere Gymnasialmusterschüler im Leben häufig nicht das Mittelmaß überragen", ist richtig, hängt aber mit der Natur jedes Kollektivunterrichtes zusammen, der immer auf die normalen Mittelnaturen zugeschnitten sein muß. Das wird und kann in der „reformierten" Schule nicht anders sein. Auch sind die „Mittelmäßigen" nicht zu verachten. Sie werden und sollen immer den soliden Grundstock eines Volkslebens bilden.

Vor dem Verzicht auf die lateinischen Stilübungen in den Klassen- und Schulprüfungen, den K. verlangt, ist sehr zu warnen. Man sieht auch hier: erst der Mantel, dann der Herzog! erst der Aufsatz, dann der Stil. Auch im Griechischen, auf dessen Analogon er sich beruft, hat diese „Reform" nicht durchaus wohltätig gewirkt. Ein Nachlassen der Exaktheit in der Auffassung der Texte,

eine Zunahme des Ratens ist sicherlich bemerkbar. Doch auch abgesehen davon, gerade weil man im Griechischen darauf verzichtet hat, ist dies unvergleichliche geistige Zuchtmittel im Lateinischen, wo es nach der Natur dieser Sprache auch kräftiger wirkt, um so entschiedener festzuhalten.

Daß „das Altertum gar keinen vorbildlichen Wert mehr habe", ist falsch und gehört zu den vielfachen apodiktischen Gewaltsprüchen, durch die Kornemanns Auftreten so überaus unangenehm berührt. Das Altertum hat keinen absoluten Wert, es hat nicht den vorbildlichen Wert, den man ihm früher zugeschrieben hat; aber es hat keineswegs „nur" historischen Wert, vielmehr einen vorbildlichen Charakter noch auf manchen Gebieten, und wer die Gegenwart kennt, kennt auch die Schäden, die aus der Mißachtung dieses Vorbildes entsprangen. Das bestreitet auch v. Wilamowitz nicht, den Kornemann als Kronzeugen anruft, der übrigens in pädagogischen Fragen nicht unfehlbar ist, wie sein griechisches Lesebuch zeigt, aber auch kein Reformpapst sein will, wie so mancher andere.

„Ausgegangen werden muß bei allem Unterricht von der Anschauung." Gut, das ist längst in Anerkennung und Uebung, so weit es vernünftig und möglich ist; vielleicht kann hierin da und dort noch etwas mehr geschehen. Aber „bei allem Unterricht" ist es nicht vernünftig und nicht möglich. Man hat früher nach dieser Seite manches versäumt, es standen auch die technischen und finanziellen Mittel nicht so zu Gebot. Aber, wie es so geht, die eine Einseitigkeit führt als Reaktion die entgegengesetzte Uebertreibung mit sich: incidit in Scyllam. . . . Manches ist als entschiedener Fortschritt zu begrüßen, und gerne macht man Gebrauch davon. Aber man darf sich jetzt schon mit vollem Rechte fragen, ob des Guten nicht zu viel geschieht. Vieles aus diesem Gebiete kann nur neben der Schule, unter ihrer Anregung hergehen, aber nicht in sie hineingetragen werden. Wir wollen diese doch den Künstlern nicht ganz überliefern. Denn das halten wir fest, in der höheren Schule des deutschen Volkes, heiße sie wie sie wolle, gebührt nach wie vor die Ehre der höchsten Bedeutung nicht der Anschauung, sondern dem Gedanken. Dagegen hilft alles Gezeter wider die verachteten „Ideen" nichts. Das ist in unseres Volkes natürlicher Anlage und in seiner geschichtlichen Entwicklung aufs Tiefste begründet und mit seinen großen Leistungen in der Vergangenheit, von denen nur die Torheit jugendlicher Anmaßung sich wird losreißen wollen, aufs engste verwachsen.

Aehnlich ist es mit der körperlichen Erziehung. Auch hier war Manches nachzuholen; doch schon lange ists her, daß das geschieht, und das Turnwesen ist in steigender Entwicklung bei uns. Daß die Turn- und Spielspezialisten damit nicht zufrieden sind, mag wohl sein. Aber auch diese Bäume können nicht in den Himmel wachsen, und andere Interessen verlangen auch ihr Recht. An der Priorität dessen, was wir altmodischen Leute Geist zu nennen pflegen, wird doch wohl auch derjenige, der nicht auf dem Boden der dualistischen Weltanschauung steht, in der Erziehung einstweilen festhalten müssen. Das Ideal der englischen Erziehung aber, das uns auch K. wieder vorführt, lehnen wir aus nationalen Gründen ab. So wenig wie Griechen, wollen wir Engländer erziehen, zumal wir wissen, daß der englische Schulsport ein Privilegium der oberen Zehntausend ist; unsere deutschen Schulen aber, auch die höheren, sind in ihrer persönlichen Zusammensetzung demokratisch bis auf die Knochen. Jedes Volk schafft sich eben die Erziehung, die seinem Wesen und seiner geschichtlichen Entwicklung entspricht. Auch die Engländer werden die deutschen Schulen nicht nachmachen können noch wollen, so sehr uns einzelne schon um sie beneidet haben.

Die Jugendspiele verdienen alle Förderung, soweit sie sich nicht aufdringlich an die Stelle des Wesentlichen setzen wollen. Wir haben vor 40 und 50 Jahren, als das alte Gymnasium noch unbestritten herrschte, eifrig gespielt

und geturnt, selbständig und freiwillig. Ist es jetzt anders geworden, so ist nicht die Schule daran schuld, sondern das Leben, auf das die Schule den geringsten Einfluß hat. Aber Dressur im Spiel und zum Spiel sollten diejenigen nicht verlangen, die die Dressur in der geistigen Arbeit verwerfen, wo sie doch noch ein gewisses Recht hat. Die Vermutung liegt nahe, daß der leise Druck zum Spiel, der gegenwärtig von außen und von oben geübt wird, manche Natur von stolzer Selbständigkeit davon abschreckt: wir wenigstens hätten so empfunden. Den Sport aber, nach dem Kornemann so laut ruft, wünschen wir nicht zu einem Bestandteil der Jugenderziehung erhoben zu sehen. „Der Sport weckt den Willen." Das mag sein, aber die wichtigste Erziehung des Willens ist die zum Pflichtgefühl, für die der Sport nichts leistet. Man mag ihn in gewissen Grenzen dulden; der Zwang der Verhältnisse wird schon dafür sorgen, daß er nicht überwuchert.

„Fort mit dem Nachmittagsunterricht!" heißt es weiter. Auch das gehört zum terroristischen Gebahren der Schulreformer, jeden, der sich dieser Losung nicht ohne Weiteres anschließt, als einen Pedanten darzustellen. Die Durchführung dieser Forderung, deren gute Seiten wir nicht verkennen, begegnet einem doppelten Bedenken. Einmal setzt sie eine Wandlung der sozialen Gewöhnungen breiter Schichten unseres Volkes voraus, die die Schule nicht erzwingen kann, noch will. Vielleicht ist sie durchführbar in den größeren Städten. Versuche, die man auf anderen Gebieten schon in der einzigen großen Stadt gemacht hat, die unser Land besitzt, sind übrigens auch da nicht ermutigend ausgefallen. Doch nicht bloß das platte Land, sondern auch unsere noch stark ländlich angehauchten kleineren und mittleren Städte würden entschieden widerstreben. Aber auch vom Standpunkt des Unterrichts ist die Sache sehr zu überlegen. Wir können in den untersten Klassen mit 3—4stündigem Vormittagsunterricht ohne Nachmittagsunterricht auskommen. Da und dort ist das schon ohne Lärm durchgeführt. Weiterhin aber wäre dann durchgängig 5stündiger Vormittagsunterricht nötig und, auch vom Turnen abgesehen, in einzelnen Klassen nicht einmal ausreichend: für einzelne Fächer und für den fakultativen Unterricht müßte doch noch zu Nachmittagsstunden gegriffen werden. Denn in Fächer- und Stundenzahl und im Lehrziel will Niemand zurückweichen, selbst der Reformator Kornemann verlangt noch Vermehrung, nur nennt ers „ausbauen". Aber Anderes ist noch wichtiger. Die allgemeine regelmäßige Durchführung fünfstündigen Vormittagsunterrichts hat hygienische und didaktische Bedenken. Vorzubeugen sucht man diesen durch starke Vermehrung und Verlängerung der Pausen, d. h. durch eine erhebliche Verkürzung der Unterrichtszeit: so macht man aus 5 Stunden 4 und aus 60 Minuten 48. Die Folge wäre, da am Unterrichtsziel nichts gestrichen werden soll, eine abermalige Steigerung der Hast, der Dressur, der Nervosität des ganzen Betriebs, eben dessen, was für Lehrer und Schüler das eigentlich Belastende und Ueberreizende an der Schularbeit ist, also das Gegenteil der erhofften Wirkung.

Abgesehen hiervon kann eine Ueberlastung unserer Schüler nicht anerkannt werden, und die Förderung einer starken Einschränkung der häuslichen Arbeit, die das Geschrei des Tages bildet und der, wie zu erwarten, auch Kornemann sich anschließt, muß mit aller Entschiedenheit abgelehnt werden. Das gründe ich auf meine Erfahrungen als Schüler, als Vater, als Erzieher, als Hausfreund, als Lehrer und als Rektor. Im einzelnen mag Ueberbürdung nicht selten vorkommen bei Unzulänglichkeit der Begabung eines Schülers oder bei besonderem Interesse oder stachelndem Ehrgeiz, bei Uebermaß fakultativen Unterrichts oder privater Studien, bei dem heutzutage häufigeren Wechsel der Anstalten, der namentlich, wenn er wiederholt auftritt, auch begabten Schülern leicht zum Schaden gereicht. All das trifft aber nicht das „System"! Auch

die Lehrer sind verschieden, glücklicher Weise, da sie immer noch ein bißchen Personen von individueller Art und noch nicht ganz zu Lehrmaschinen erstarrt sind: der eine spannt seine Jungen etwas stark an, der andere läßt vielleicht nur allzu locker. Ziehe man doch diese Ausgleichung auch etwas in Rechnung. Und auch hier gilt der Satz, daß man Knaben wagen muß, wenn man Männer haben will. Die zeitlichen Normen, die die Behörde in Württemberg aufgestellt hat für den Umfang der häuslichen Arbeit und die in Schulen von normaler Organisation als Maß der durchschnittlichen Anforderungen im Großen und Ganzen auch durchgeführt werden können, sind — namentlich für die älteren Schüler — eher zu niedrig als zu hoch gegriffen. Endlich vergesse man nicht die unterrichtsfreien Tage, deren wir in Württemberg, Ferien- und Sonntage eingeschlossen, 137 haben, so daß auf wenig mehr als $1^1/_2$ Schultage ein Ruhetag kommt. Von diesen Ruhetagen sind fast zwei Drittel, die Ferien, auch von jeder häuslichen Arbeit frei. Das starke letzte Drittel — Sonn- und Feiertage — ist für die jüngeren Schüler, wenn sie ihre Arbeit richtig einteilen, ebenfalls ganz arbeitsfrei, für die älteren nur schwach belastet. Wie mag man da von Ueberlastung reden? Darum könnte es sich allenfalls eher handeln, durch Verkürzung der Ferien die Alltagsarbeit gleichmäßiger zu verteilen. Aber welchen Kampfruf würden dann die oberen Zehntausend erheben?

Noch manche andere Ausführungen des Redners reizen zu widersprechender Entgegnung; einige wenige Sprüche der Weisheit können wir zustimmend begrüßen, wie daß die Schüler insbesondere lernen sollen, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden, daß es auf das Kennen nicht, sondern auf das Können allein ankomme (wiewohl hier das „allein" eine Einschränkung erfordert: denn ganz können wir das „Kennen" doch nicht entbehren), daß auf dem Herausfragen, nicht auf dem Hineinreden die Quintessenz alles Unterrichts beruhe. Das ist doch aber keine Reform, das weiß und übt man schon lange, diese Weisheit gehört zu den Jahrtausende alten Erbstücken aller Schuldidaktik: schon der altmodische Sokrates, der uns nicht so ferne steht, soll sie besessen und gelehrt haben. Dagegen ist über ihre ungebührliche Mißachtung nicht durch die Gymnasiallehrer, sondern durch die Akademiker noch vor nicht gar langer Zeit arg geklagt worden. Wir Alten jedenfalls wissen davon zu erzählen. Doch es sei genug des grausamen Spiels. Ein Wort nur noch über die allgemeine geschichtsphilosophische Begründung, die der Redner seinen Reformgedanken zum Schluß gegeben hat.

Mit einer wohlvorbereiteten Rhetorik großer Worte, die ihrer Wirkung auf eine Volksversammlung sicher sein konnten, führt er die Notwendigkeit der von ihm gewünschten Reform zurück auf die Forderungen des neuen Jahrhunderts, auf die Konkurrenz von Asien und Amerika mit Europa, auf die Grundsätze der Weltpolitik, auf die imperialistische d. h. auf Welteroberung ausgehende Strömung unserer Zeit. Auch uns sind diese Gedanken nicht unbekannt; nur entschwindet uns in den Ausführungen des Redners gänzlich der Nachweis des Zusammenhangs dieser modernen, aber einseitigen Ideen und dieser hochtrabenden Worte mit den konkreten Forderungen seiner Schulreform. Dagegen wissen wir, daß das Gymnasium sich schon bisher nicht verschlossen hat gegen den Wechsel der Zeiten; und wer mit Erfahrung und Verständnis prüfend zurückblickt auf die Entwicklung unseres Unterrichts in den letzten 50 Jahren, der kann unmöglich den gewaltigen inneren Wandel verkennen, den bei aller scheinbaren Gleichheit der äußeren Formen Geist und Methode desselben erfahren haben. Ist es doch überhaupt nicht der rohe Stoff des Unterrichts, sondern es ist die gestaltende Macht der in ihrer Zeit wurzelnden Persönlichkeit, von der die belebende Wirkung in Erziehung und Unterricht ausgeht. Möchte diese Ueberzeugung auf den Streit um Lehrstoff und Lehrmethode und Lehrplan, der so

äußerlich und materialistisch anmutet, mäßigend und beschwichtigend einwirken. Sehr warnen aber möchten wir davor, daß man den ganzen Geist unserer Jugendbildung und die Mittel ihrer Durchführung auf die besonderen Bedürfnisse einer sogenannten Weltpolitik gründet: unendlicher, nie wieder gut zu machender Schaden für unsere innere Entwicklung würde daraus entspringen. Allzunahe liegen die warnenden Exempel für jeden, der die Geschichte kennt, von den Phönikern und Karthagern bis zu den Niederländern und Engländern herunter. Andere werden noch dazu kommen. Sorgen wir, daß wir nicht unter ihnen sind. Achten wir nicht zu gering unsere festgegründete, dauernde vaterländische Erde, uns auf sie zu stellen mit festen, markigen Knochen; sonst könnten nirgends dann haften die unsicheren Sohlen und mit uns spielen Wolken und Winde. Denn eine Grenze hat auch die deutsche Menschheit und unsere ganze Zukunft liegt doch nicht auf dem Wasser. Das Gymnasium wird auch in der Zukunft in ruhiger, zeitgemäßer Entwicklung, aber ohne unbesonnene Hast und Ueberstürzung an seinem Teile den Aufgaben gerecht werden, die der Erziehung der deutschen Jugend zur künftigen Führung unseres Volkes gestellt sind. Was es in der Vergangenheit wie dem inneren, so auch dem äußeren nationalen Leben dieses Volkes geleistet hat, ist mit leuchtenden Zügen in den Tafeln der Geschichte verzeichnet. Was solche Reformideen uns bringen werden, wie sie sich heutzutage von allen Seiten, von Kundigen und Unkundigen, oft mehr in politischem als in sittlichem und wissenschaftlichem Interesse ausgedacht, uns aufdrängen, schwankend, unklar, sich widersprechend, wissenschaftlich verflachend, sittlich erschlaffend, das liegt in dem unbekannten Urteil unserer Enkel beschlossen.

Zum Schluß aber müssen wir uns noch gegen den Ton vordringlichen Absprechens verwahren, wie er seit Jahren und Jahrzehnten von gewisser Seite mit steigender Feindseligkeit zuerst in der Fach- und Vereinspresse, dann in den Tageszeitungen der politischen Parteien, die das Privilegium des Fortschritts für sich in Anspruch nehmen, bis zu den Käseblättern unserer kleinen Städte herunter und nun schließlich sogar in ad hoc berufenen Volksversammlungen gegen eine öffentliche Einrichtung angeschlagen wird und gegen ihre Vertreter, die in tiefer Ueberzeugung von dem Werte ihrer Tätigkeit, in ernster, angestrengter Arbeit, unter lange Zeit höchst unerfreulichen äußeren Bedingungen ihre Pflicht taten und tun. Da redet und schreibt man, als ob die deutschen Schulverwaltungen, bis neuestens in Preußen die große Erleuchtung gekommen ist, gegenüber den aufgeklärten Ansichten der Vereinsagitatoren in stumpfem Eigensinn sich verschlossen hätten gegen die angeblich selbstverständlichen Forderungen einer veränderten Zeit, und als ob die Lehrerschaft des alten Gymnasiums in beschränkter Unwissenheit oder in feiger Unselbständigkeit einem zu Unrecht herrschenden System sich willenlos oder liebedienerisch unterordne. So steht die Sache denn doch nicht. Wir wissen gut, was wir vertreten. Die Thaliarchen mit dem großen Löffel aus Gießen oder anderswoher haben die pädagogische Suppe doch nicht ganz allein für sich ausgeschöpft; auch wir nehmen noch unser bescheidenes Plätzchen an der Schüssel in Anspruch und werden es zu behaupten wissen, in Frieden und ebenbürtigem Wetteifer, wenn man es uns möglich macht; andernfalls aber fürchten wir auch den Kampf nicht. Denkt man denn nicht auch an die Wirkung, die solche Auslassungen in den Köpfen und Herzen der unreifen Schuljugend, der man sie geflissentlich aufdrängt, hervorbringen müssen, wie sie deren Hoffnung auf ein fruchtbares Ergebnis ihrer Bemühungen, die Geduld in ihrer Arbeit, das Vertrauen auf die Vernünftigkeit ihrer Aufgabe zu erschüttern und zu zerstören geeignet sind? Kein besseres Zeugnis gibt es für die Trefflichkeit unserer Sache, als daß wir mit Ernst und Nachdruck in der Durchführung unserer Erziehungs- und Lehraufgabe, die uns freilich mehr und mehr er-

schwert wird, immer noch im Stande sind und, wie wir hoffen, auch ohne „Monopol" im Stande sein werden, so viele wackere Jünglinge in unseren Bahnen festzuhalten. Von den Vertretern der Wissenschaft, insbesondere der geschichtlichen Wissenschaft auf der Hochschule aber konnte das von Banausen sowieso bedrängte Gymnasium etwas anderes erwarten, als daß man ihm nun in den Rücken fällt mit demagogischen Künsten und verführerischen Ideen, die bei aller Unreife und Unklarheit gerade der Jugend gegenüber eines gewissen blendenden Eindrucks nicht entbehren. Mögen solche Waffen dem Kampfe der Geister künftig fernbleiben!

Ulm. Karl Hirzel.

Goethe, sein Leben und seine Werke von Dr. Albert **Bielschowsky**, 2. Band, München 1904. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. 737 S. 8°. 7 Mk. geb. 8 Mk.

Der erste Band dieses schönen und bedeutenden Werks ist im Jahre 1896 erschienen und seinem Verfasser ist es nicht vergönnt gewesen, diesen zweiten vollständig zum Abschluß zu bringen: er ist am 21. Oktober 1902 gestorben, hatte aber doch noch das Manuskript bis S. 591 des jetzt vorliegenden Druckes fördern können. Auch in diesem Teil ist das sehr wertvolle Kapitel „Goethe als Naturforscher" von fremder Hand, Professor S. Kalischer in Berlin, ebenso ein kleiner Abschnitt „Goethes Verhältnis zur Romantik" und ein eben solcher über seine Stellung zu Fichte, Schelling und Hegel von Theobald Ziegler eingefügt, und dieselbe glückliche Hand hat das Kapitel über Faust vollendet und einen Schlußabschnitt hinzugefügt: die Vorbemerkung des Verlegers nennt noch eine Anzahl bester Namen, Imelmann, Roethe, Friedländer, Wershoven, Leppmann, die sich dem Buche gewidmet haben, das dem Leser so doch durchaus als Werk aus Einem Gusse entgegentritt.

Daß es ein vortreffliches Buch ist, bei dem tiefeindringender Fleiß, liebevolles und verständnisvolles Versenken in den Gegenstand und eine hier besonders notwendige Herrschaft über Form und Sprache sich vereinigen, braucht man den Lesern des ersten Bandes, der bis zur Rückkehr aus Italien (1788) reicht, nicht zu sagen. Es scheint uns die Biographien, die wir kennen, von Viehoff, Schäfer, Lewis, H. Grimm, die einen ähnlichen Zweck dem großen Publikum gegenüber verfolgten und deren Verdienst nicht bestritten werden soll, ziemlich weit hinter sich zu lassen und wird dem ernsthaften Leser den besten Dienst tun, den die Lebensgeschichte einer literarischen Größe leisten kann, — das Lesen ihrer Werke zu einem lebensvollen, im tiefsten Sinn bildenden, — wie unsere Sprache sich so treffend ausdrückt, *erbauenden* zu machen.

Um Einzelnes zu rechten oder Einzelnes als besonders gelungen zu rühmen, kann hier nicht die Aufgabe sein. Im ersten Band scheint uns unter Anderem Clavigo zu hoch eingeschätzt, Antonio im Tasso verzeichnet, und da und dort würden wir auch im 2. Band, bei den Wanderjahren oder den Wahlverwandtschaften z. B., zu viel Licht finden; auf der andern Seite aber uns schwer genug tun können im Lobe des 14. Kapitels „Goethes Lyrik" oder dem 19., Faust, wo wir auch dem Fortsetzer und Vollender Th. Ziegler verdienten Dank zollen und ihm namentlich, im Gegensatz zu anderen Preßstimmen, unsere volle Zustimmung zu seiner Behandlung des 2. Teils aussprechen müßten. In Summa, was eine Biographie leisten kann, vielleicht soll, ist hier geleistet. Aber freilich ist ein Unterschied, der sehr oft und vielleicht bei literarischen Größen am meisten

verkannt wird, zwischen Biographie und Geschichte. Den Historiker, dem das strenge Amt obliegt zu sagen, „wie es eigentlich gewesen ist", um mit Ranke zu reden, wird diese, wie auch die früheren Biographien, nicht völlig befriedigen: sie wird ihm vielleicht etwas zu ideal — zu schön, zu wenig realistisch sein. Aber wir wünschten sie gleichwohl nicht anders. Der Biograph eines Lebens von solcher Bedeutung, eines Menschenlebens, das wie Goethes unendlich viel Licht verbreitete, schafft ein Denkmal, bei dem der Staub des Alltags und die verschiedenen menschlichen Gebrechen, das, was Goethe selbst in dem berühmten Epilog kurz das Gemeine nennt, für die Nation des Mannes und die Welt in wesenlosem Scheine hinter ihm liegt, und er, der Biograph, hat genug getan, wenn er in demselben Sinn seinem Bilde Wahrheit zu geben sucht, wie der Künstler seinem Bild aus Erz oder Marmor: und diese künstlerische Wahrheit haben wir in dem Werk nirgends vermißt.

Ein neues Werk über Goethe wird aber, wenn in unserm Blatte, wie sich gebührt, von ihm die Rede ist, die Frage nahelegen, ob es und wie es Gewinn verspricht für die Aufgabe, die an unsern Gymnasien und sonstigen Mittelschulen das Studium Goethe'scher Dichtung ist, richtiger gesagt, die Vorbereitung zu solchem Studium uns auferlegt. Hier darf nicht der neuerdings wieder, wie vor einigen Jahrzehnten im Verfolg des Werkes von G. G. Gervinus bei Shakespeare, ins Maßlose schweifende „Kultus des Genius" das Wort führen: sondern ruhige Erwägung, und sie wird zwischen der unmittelbaren und der mittelbaren Wirkung des Buches zu unterscheiden haben.

Im Gymnasialunterricht nimmt Goethe, sofern es sich um die deutsche Lektüre handelt, einen im Verhältnis zu seiner Bedeutung für das Geistesleben der Nation eigentlich bescheidenen Platz ein: und der preußische Lehrplan von 1901 hütet sich wohl und sehr vernünftigerweise, bindende Vorschriften zu machen. Er überläßt es dem Lehrer, was er aus dem „Goethes Leben und wichtigste Werke" machen will: „eingehender zu behandeln sind die Gedankenlyrik, Hermann und Dorothea, Götz, Egmont, Iphigenie, wo möglich auch Tasso"; „sodann wichtige Abschnitte aus seiner Prosa, besonders aus Dichtung und Wahrheit", — unbestimmte Ausdrücke wie man sieht, denn über den Begriff und Umfang der „Gedankenlyrik", über Götz und selbst Egmont als schulmäßig zu behandelnde Lektüre und über die Klassenstufe, auf der dies geschehen soll, kann man streiten. Das „wo möglich auch Tasso" wird mancher Lehrer in ein „in jedem Fall auch Tasso" umgewandelt wünschen, und zu den „wichtigsten Werken" gehört sicherlich das allerwichtigste, der Faust — der erste Teil, meinen wir —, und doch schütteln wir uns bei dem bloßen Gedanken, dieses „inkommensurable" zu allen Tiefen der Menschenseele dringende Gedicht „schulmäßiger" Durchnahme, alexandrinischer Kommentierung und anderer „eingehender Behandlung" unterworfen oder preisgegeben zu sehen: wenn wir gleich wissen, daß unsere neuzeitliche Didaktik in ihrem Ikarusfluge sich auch das fertig zu bringen getraut. Bei Schiller wissen wir genau, welche „wichtigste Werke" wir „eingehender" zu behandeln haben, wir haben nur auszuwählen und ein „wo möglich auch" kann sich bei ihm nur darauf richten, ob die Zeit reicht: auch sein Leben und Entwicklungsgang ist selbst dem Dutzendprimaner verhältnismäßig leicht verständlich und interessant zu machen. Bei Goethes Leben und Werken ist dies in jeder Hinsicht schwieriger. Die Gründe für diesen Unterschied zu entwickeln, die nicht ganz einfacher Art sind, müssen wir uns hier versagen: sie werden, denken wir, bald zur Sprache kommen, wenn im nächsten Jahre anläßlich des 10. Mai 1905 die Flut der Schriften auch über Schiller aufs Neue sich ergießen wird. Daran wird auch das vorliegende Werk nichts ändern, so vielfach es auch im Einzelnen für die Behandlung Goethes im Gymnasialunterricht ausgenutzt werden kann; einen sehr bedeutenden mittelbaren Wert für das, wozu Goethe für die Schüler unserer höheren Gymnasial-

klassen gemacht werden kann, hat es gleichwohl. Es klingt vielleicht sehr trivial, wenn wir sagen, daß der Lehrer des Deutschen, dem es obliegt, womöglich und nach Kräften jenes Höchste von Poesie, das wir in Goethe finden, strebender Jugend so nahe zu bringen, daß sie es weiter als einen wertvollsten Besitz ihres Lebens pflegt — prosaisch ausgedrückt, ihren Goethe weiter liest —, daß dieser Lehrer sich mit Goethe'schem Geist erfüllen müsse oder sollte: aber trivial oder nicht, es geschieht nicht immer, und es ist auch nicht so einfach zu tun, wie es leicht auszusprechen ist. Die deutsche Lektüre hat, indem sie sich auf die klassische Periode unserer Literatur konzentriert, deren höchste Gipfel wir mit jenen beiden großen Namen bezeichnen, den Zweck, unseren Schülern für ihr ferneres Leben den *sicheren Maßstab* zu geben, mit dem sie vermögen werden, alle fernere Poesie und was der Markt ihnen sonst Literarisches entgegendrängt, die ganze Welt des Schönen oder Schönseinwollenden zu messen und zu richten. Dazu gehört aber, daß wer dieses Amtes zu walten berufen ist, nicht bloß Goethe und Schiller gelesen, wiedergelesen, was man so nennt studiert, — sondern daß er mit und in ihnen gelebt habe. Und das freilich möchten wir nicht bloß dem Lehrer des Deutschen, sondern jedem Lehrer und namentlich jedem, dem der humanistische Unterricht — dieses Wort im weitesten Sinne genommen — anvertraut ist, mit allem Nachdruck, den eigene Erprobung eines langen Lehrerlebens geben kann, empfohlen haben. Ein bekanntes Gebot des Islam macht es jedem Gläubigen, der wohlhabend, gesund und bei Verstand ist, zur Pflicht, mindestens einmal in seinem Leben die Pilgerfahrt nach Mekka zu machen: wir wären geneigt, in ähnlicher Weise jedem jungen Mann, der sich unserem Berufe widmet, es zur Pflicht zu machen, einen Teil seiner wenn man sie nicht vergeudet reichlich zugemessenen Studienzeit darauf zu verwenden, mit gesammelter, auf dies Eine konzentrierter Kraft erst in Schillers, dann in Goethes Leben und Werke sich in der Weise zu vertiefen, daß er eine gute Lebensgeschichte dieser Heroen vor sich nimmt, Abschnitt um Abschnitt durchwandert und zu jedem Abschnitt die betreffenden Werke liest. Der Genuß bei diesem wechselweise sich ergänzenden Studium ist groß, der Gewinn für die eigene Bildung nicht auszumessen. Es ist ein Studium, das keinen großen Apparat verlangt, da Schillers und Goethes Werke, seitdem „des durchlauchtigsten deutschen Bundes schützende Privilegien" gefallen sind, auch den Aermsten zugänglich sind, und auch die Zeit ist im Ueberflusse durch die Liberalität, mit der die Universitätsferien bemessen sind, vorhanden: wir haben es an nicht wenigen unserer Abiturienten erprobt, denen wir nie verfehlt haben, diesen guten Rat mit auf den Weg zu geben — einen Rat, den auch eine nicht ganz geringe Anzahl befolgt hat. So selbstverständlich ist das nicht, wie es scheinen könnte: wir glauben nicht zu irren, wenn wir sagen, daß die Zahl derer unter unsern Kollegen, die vieles *über* Goethe und Schiller gelesen haben, noch immer größer ist als derer, die sich mit diesen Werken selbst tief unter die Oberfläche tauchend beschäftigt und jene Pilgerreise nach der heiligen Stadt wirklich gemacht haben: *ναρθηκοφόροι μὲν πολλοί, βάκχοι δέ τε παῦροι.* Für Schiller haben wir für dieses Studium die richtige Grundlage und das rechte Hilfsmittel in dem schönen Werk von Wychgram, für Goethe wüßten wir kein besseres als das vorliegende Buch: und wir zweifeln nicht, daß viele tausende deutscher Männer und Frauen dem Schöpfer dieses literarischen Denkmals den Dank für dies edle Vermächtnis, an das der bescheidene Mann einen großen Teil seines Lebens gesetzt hat, ins Grab nachrufen werden.

Bonn. O. Jäger.

Herders Stellung zum lateinischen Unterricht.

Im jetzigen Jahrgange der Zeitschrift für den deutschen Unterricht hat ihr Herausgeber Otto Lyon S. 27 behauptet, daß schon Amos Comenius und Herder dafür gekämpft hätten, den Beginn des Lateinischen um drei Jahre hinaus zu schieben, wie man gegenwärtig hoffe, in den drei untersten Gymnasialklassen durch den stärkeren Betrieb der Muttersprache und die Behandlung einer lebenden Fremdsprache, des Französischen, den Schüler im Geiste der Heimat und der Gegenwart zu befestigen.

Herder hat öfter mit Erbitterung über seinen Jugendunterricht gesprochen. R. Haym sagt in dem Werke über Herder mit Bezug auf seine erste schriftstellerische Periode Bd. I S. 7, überall wo er seine eigenen Ideen von Jugenderziehung und Jugendunterweisung entwickele, bilde die Erinnerung an den Unterricht, den er selbst erduldet, den Hintergrund, der seinen Vorschlägen eine um so größere Schärfe, einen so viel radikaleren Anstrich gebe. „Der Donat ist ihm ein Märtrerbuch, der Nepos der Qualenautor. Darum polemisiert er mit solchem Uebereifer gegen den die Schule ungebührlich beherrschenden, die Seele mit grammatischem Gedächtniswerk überladenden lateinischen Geist, gegen das grammatische Scepter, mit dem der Blick der Jünglinge wie mit einem glühenden Eisen geblendet werde." Und in den Fragmenten über die neuere deutsche Literatur, 3. Sammlung 1767 (Suphan'sche Ausgabe I S. 380) lesen wir die Klage: „Seufzen muß der Menschenverstand, wenn er sieht, wie in den Schulen, die mit dem Namen «Lateinische Schulen» prangen, die erste junge Lust ermüdet, die erste frische Kunst zurückgehalten, das Talent in Staub vergraben, das Genie aufgehalten wird, bis es, wie eine gar zu lange zurückgehaltene Feder, seine Kraft verliert. . . . . Unterdrückte Genies! Märtyrer einer blos Lateinischen Erziehung! o könntet ihr alle laut klagen!"

Herder stand damals im 23. Lebensjahre. Zwei Jahre später beschreibt er dann im Journal seiner Reise vom Jahre 1769 (bei Suphan IV S. 371 ff.) den Plan einer Schule mit realistischer Unterstufe. „Nach der Muttersprache folgt die Französische; denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa: sie ist nach unserer Denkart die gebildetste: der schöne Styl und der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt, und von ihr in andere übertragen: sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen Praegustus der Philosophischen Grammatik zu nehmen: sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Sie muß also nach unserer Welt unmittelbar auf die Muttersprache folgen, und vor jeder andern, selbst vor der Lateinischen vorausgehen. Ich will, daß selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne. (S. 393) . . . . Jetzt sollte die Italienische Sprache folgen, das Mittel zwischen der Französischen und Lateinischen, insonderheit für den Adel, die Männer von Geschmack, und die, die sonst nicht Lateinisch lernen, unentbehrlich; die Aussicht ist aber zu weit — ich komme aufs Latein. (S. 395) . . . Es ist eine todte Sprache! Gut! Historisch-Politisch-Nationaltodt; aber literarisch lebt sie; in der Schule kann sie leben. Aber so wird sie nicht rein und klassisch gesprochen? warum nicht? wenn es der Lehrer spricht, wenn er nur Sachen wählt, über die es lohnt, Latein zu sprechen, warum nicht? und dann, gibt Natur und Fleiß und Genie und Kern der Konstruktion, und lebendige Verständlichkeit der Lat. Sprache nicht mehr, als das Schattenwerk weniger reinen Worte und Phrases? und werden nicht mehr Zwecke in der gelehrten Republik erreicht, wenn ich Latein kann, um zu sprechen, zu lesen, zu verstehen, zu fühlen: als zum Wortsichten, zu feilen, zu mäckeln? Und ists nicht endlich Zeit, von dieser Sucht hinwegzulenken, und das Studium der lateinischen Sprache würdiger zu machen? u. s. w. (S. 396)."

Hier ist ein Gedankengang, der offenbar doch eine Wertschätzung der lateinischen Sprache zu erkennen gibt. Was aber die hier vorgeschlagene Reihenfolge der Fremdsprachen im Unterricht betrifft, so hat Herder sie in seiner Weimarer Zeit nicht aufrecht gehalten, obwohl er einen ähnlichen Plan aufgestellt hatte, der bei Suphan Bd. XXX S. 429 ff. als Eingabe an den Herzog vom 14. Dezember 1785, betreffend eine Reform des Gymnasiums, abgedruckt ist und der vom Herzog genehmigt war.

Der Direktor des Großherzoglichen Wilhelm-Ernstischen Gymnasiums zu Weimar, Herr Geheime Hofrat Prof. Dr. Ludwig Weniger, hat mir auf meine Bitte freundlichst eine Mitteilung über Herders Verhältnis zur dortigen Anstalt zugestellt und ihre freie Verwendung gestattet. Ich lasse sie hier folgen.

Herder kam am 1. Oktober 1776 nach Weimar und übernahm mit der Stellung als Generalsuperintendent auch den Ephorat der Schulen. In Weimar gab es damals eine einzige Schule für die männliche Jugend: nämlich die seit der Reformation blühende, alte Stadt- und Landschule, welche 1712 durch Herzog Wilhelm Ernst zu einem Gymnasium erhoben wurde, das sie im wesentlichen schon vorher gewesen ist. Dies Gymnasium also begriff zu Herders Zeit alles das, was später, davon losgelöst, als Bürgerschule, Realschule, auch Seminar, sich weiter entwickelt hat, in sich.

Herder erkannte nun, daß für die Kinder des Volkes, auch die Söhne der Handwerker und Kaufleute, in Weimar der Unterricht in der alten Sprache, zumal in der pedantischen Weise jener Zeit erteilt, abzuschaffen oder einzuschränken sei, und sorgte in diesem Sinne für eine Verbesserung des Unterrichts. Sein berühmter typus lectionum, 1785 ausgearbeitet und 1787 eingeführt, ist leider nicht erhalten. Der Inhalt aber läßt sich zum guten Teil ermitteln. Alles Wesentliche darüber und über Herders Schultätigkeit in Weimar überhaupt findet sich jetzt im Band XXX der Suphan'schen Ausgabe zusammengestellt. Ich verweise namentlich auf S. 431 u. ff.

Herders Absicht war, daß in den niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften werde, und daß von Tertia an das eigentliche Gymnasium seine Aufgabe beginne. Zu diesem Zwecke wurde zunächst das Griechische von Quarta nach Tertia gelegt. Die Sexta war und blieb Elementarschule, wo Lesen, Schreiben und Rechnen getrieben wurde. Quinta sowohl, wie Quarta, hatten zweijährigen Kursus (S. 442). — Das Latein wurde eingeschränkt, aber doch bereits von Quinta an getrieben (S. 438 f.); in Quinta wurde die Flexionslehre eingeprägt und nach Langes „colloquia" der Sprachgebrauch geübt In Quarta las man Phaedrus und Millers Chrestomathia latina (440). Flexionslehre und Syntax sollten in dieser Klasse soweit vollendet werden, „daß in tertia darin kein weiteres Umschleppen nötig wäre und niemand in diese Klasse versetzt werden könnte, dem nicht ein fehlerfreies exercitium völlig zu Gebote stünde". Also volle 4 Jahre Latein bis Tertia, also eines mehr als jetzt. Und Herder verlangt bis Untertertia mehr, als wir heute für Untersekunda.

Alles dies steht in Herders Werken Band XXX.

Unter den erhaltenen Schulakten jener Zeit, die leider in Bezug auf Unterricht recht lückenhaft sind, findet sich ein vereinzelter Stundenplan für Quarta. Darin sind volle 12 Stunden für Latein angesetzt. Ich gebe das Einzelne genau an:

„Montag 9—10 Phaedri Fabeln; 2—3 Millers Chrestomathie durch den Collaborator. — Dienstag wie Montag. — Mittwoch 9—10 Latein. Ausarbeitungen durch den Collaborator; 11—12 Übungen über die syntaktischen Regeln, welche vorkommen sind, und Wiederholung des etymol. Theils der grammatic. Weil in dem vorgeschriebenen Lectionstypo nicht eine Stunde zur gramma. ausgesetzet ist; diese Stunde aber zur Wiederholung aller Lect. der ersten Tage bestimmt ist, so ist dieses mit Vorwissen des Herrn Ephori von mir dahin abgeändert. — Donnerstag wie Montag. — Freitag wie Dienstag. — Sonnabend wie Mittwoch. A. F. Schwabe."

Man kann sich hiernach nicht darauf berufen, daß Herder für die Hinausschiebung des lateinischen Unterrichts gekämpft habe, wie Lyon sagt. Seine spätere Stellung zur französischen Sprache ist vollends die ungünstigste, wie in den Briefen zur Beförderung der Humanität Nr. 111 aus dem Jahr 1797 (bei Suphan Bd. XVIII S. 157 ff.) überzeugend zu erkennen ist. Allerdings hat er den französischen Unterricht auf den unteren Stufen nicht ausgeschlossen; aber die Voraussetzung trifft nicht zu, welche J. Boehme in seiner Schrift Herder und das Gymnasium (Hamburg 1890) S. 49 ausspricht, daß Herder das Lateinische den drei oberen Stufen der lateinischen Schule vorbehalten habe, wenn er auch in der oben genannten Eingabe an den Herzog vom Jahre 178[illegible] jene Stufen als das eigentliche Gymnasium bezeichnet. Denn in den Instruktionen vom Jahre 1788 für den Lehrer der fünften Klasse (Suphan XXX S. 43[illegible] hat er den Unterricht im Lateinischen ganz ausführlich beschrieben. Daher haben seine Worte in der 13. Schulrede (Suphan XXX S. 130) in Beziehung auf alle Klassen Geltung: „Die lateinische Lektion bleibt die vornehmste und gleichsam die stehende Arbeit, die dem Schüler seinen vorzüglichen, perpetuierlichen Rang giebt: denn ein Gymnasium ist eine lateinische Schule und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste". Herder spricht hier von einer Einrichtung, wonach die Schüler in anderen Lektionen außer Religion und Latein nach ihren Kenntnissen in verschiedene Klassen verteilt werden.

Es ergibt sich, daß zwischen dem 23. Lebensjahre Herders, wo er mit Erbitterung vom Donat und dem grammatischen Szepter gesprochen hat, durch den Zeitraum von beinahe ebensoviel Jahren eine Veränderung liegt, die nicht zu gunsten einer Hinausschiebung des lateinischen Unterrichts, sondern nur gegen dieselbe zu verwenden ist.

Der im 3. Heft des jetzigen Jahrgangs der Zeitschrift für den deutschen Unterricht enthaltene Aufsatz von Prof. Pawel in St. Pölten bei Wien „Ueber Herders Verhältnis zur Schule" enthält eine Besprechung des allgemeinen und stets anerkannten Ideenganges in Herders Stellung zu Erziehung und Unterricht und verändert das obige Urteil über seine Stellung zum lateinischen Unterricht nicht.

Was Comenius anbetrifft, so verweise ich auf Uhligs Bemerkungen in der Zeitschrift des Gymnasialvereins 1898 S. 7 fg.[1])

Berlin. Direktor Dr. Kübler.

1) Den Comenius hat als Zeugen für die Organisation der Reformgymnasien zuerst R. Reinhardt in einem Aufsatz zitiert, der „die Schulordnung in Comenius' Unterrichtslehre und die Frankfurter Lehrpläne" betitelt ist und als zweites Stück des 2. Jahrgangs der „Vorträge und Aufsätze aus der Comenius-Gesellschaft" in Voigtländers Verlag erschien, dann in einem kurzen Artikel der bei Einweihung des Neubaus für das Goethegymnasium veröffentlichten Festschrift. Doch die große Verschiedenheit der Idee von Comenius und des dem sogen. Frankfurter Lehrplan zu Grunde liegenden Gedankens läßt mir diese Citation als unzulässig erscheinen. Der letztere Gedanke ist doch der, daß alle, welche Latein lernen, zuvor mehrere Jahre Französisch gelernt haben sollen und daß der französische Unterricht dabei eine Grundlage für den lateinischen, besonders auch durch Klärung der grammatischen Begriffe, schaffen soll. Comenius ist von solcher Idee weit entfernt. Er äußert sich im 29. Kapitel seiner Didactica magna dahin, daß wenn einige Knaben die Sprachen der Nachbarvölker lernen sollen, dies zwischen der muttersprachlichen d. h. der Volksschule und der Lateinschule geschehen möge, im 10. 11. 12. Lebensjahre, und er fügt hinzu, daß sich dies sehr gut werde ausführen lassen, wenn man die Knaben dahin schicke, wo nicht ihre Muttersprache, sondern die, welche sie lernen sollen, im täglichen Gebrauch sei. Also von einer Fundamentierung des lateinischen durch einen französischen Unterricht, an dem alle Lateinschüler teilzunehmen hätten, oder durch den Unterricht in einer anderen modernen Fremdsprache ist nicht die Rede. Bedenkt man zudem noch, daß Comenius, wie aus

Lentz contra Cauer.[1])

Direktor Ziehen hatte in einem dem Protokoll der Junikonferenz beigedruckten Gutachten (S. 303) gegen den Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin, das den Lateinunterricht in Quarta beginnt, eingewendet: es sei nach seinen Erfahrungen schlechterdings unmöglich, das Französische in zwei Jahren (Sexta und Quinta) auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem lateinischen Unterricht als vorbereitende Grundlage zu dienen, ausreichend entsprechen könne. Erst im dritten Jahr des französischen Unterrichts findet durch denselben nach Ziehens Ueberzeugung eine Klärung und Festsetzung der grammatischen Begriffe statt, welche dem Anfangsunterricht im Latein gute Dienste zu leisten vermag.

In Bezug auf diese Erklärung hatte ich in meiner Besprechung von Reinhardts Straßburger Vortrag (im Jahrg. 1902 des Human. Gymnasiums S. 108) bemerkt: „In der Frage, ob besser das Latein auf das Französische oder das Französische auf das Latein gebaut werde, ist von einem Verteidiger der ersteren Reihenfolge selber eine Erklärung abgegeben, die seiner Anschauung ungünstig ist"; und nach Citierung der betr. Stelle in Ziehens Gutachten: „Wenn nun durch reichliche Erfahrung außer Zweifel steht, daß das Latein während zweier Jahre getrieben, eine treffliche Grundlage zur Erlernung des Französischen bildet, so ist aus Ziehens Auseinandersetzung zu folgern, daß sich das Französische nicht in dem Grade zur Grundlage eignet, wie das Lateinische." Einen ähnlichen Schluß aber zog dann P. Cauer in seiner „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums" S. 6: „Also wird die bessere Grundlage zu allgemein sprachlicher Schulung durch das Lateinische gegeben."

Doch dieser Schluß ist nach Professor Lentz' Urteil in der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1903 Nr. 4 S. 74 ein arger Trugschluß. „Scharfsinnige Gelehrte, wie Oskar Jäger und Paul Cauer, sprechen der Logik

dem 22. Kapitel seiner Didaktica hervorgeht, gemeint hat, es könnten im Bedürfnisfall mehrere Nachbarsprachen in solch rein empirischer Weise während der genannten Jahre erlernt werden, und es könne je eine ganz bequem im Zeitraum von einem Jahr absolviert werden, so ergibt sich eine Differenz des Comenius'schen und des Frankfurter Plans, die davon abhalten sollte, den großen pädagogischen Theoretiker des 17. Jahrhunderts für die „Reform" des höheren Unterrichts am Ende des 19. zu Hilfe zu rufen.

Man sollte, meine ich, überhaupt in dem Streit um die Reformschule die Toten ruhen lassen. Wenn man auch den Geist Herders gerufen hat, so hat das nicht mehr Berechtigung, als wenn sich Reformer auf Köchlys Meinungsäußerungen in dem Dresdener Gymnasialverein am Ende der vierziger Jahre des vorigen Jahrhunderts berufen wollten. Herder dachte, wie Köchly, in seinen späteren Jahren, durch Erfahrungen belehrt, eben wesentlich anders als früher. Auch Köchly hat 1848 einem Gymnasiallehrplan zugestimmt, der das Französische in VI, das Englische in V, das Lateinische in IV beginnen ließ, und hatte das zumteil genau so begründet, wie heutzutage die Reformer reden. Aber schon in der Schweiz (in deren Gymnasien zum Teil mit dem Französischen begonnen wird) in seinen 1861 veröffentlichten Thesen zu einer einheitlichen Gestaltung der schweizerischen Gymnasien nimmt K. für den Beginn des Lateinischen die unterste Klasse in Anspruch und für den des Französischen die drittunterste, verlangt, daß das Französische in steter Hinweisung auf das Lateinische gelehrt werden solle, und zitiert dabei das Wort Magers, daß der französische Unterricht in den gelehrten Schulen von der ersten Stunde an diese Sprache als eine Fortsetzung des Lateinischen betrachten und behandeln müsse und daß ein Unterricht, der die aus dem Latein stammenden französischen Vokabeln, Wort- und Satzformen nicht auf ihren Ursprung zurückführe, im gelehrten Gymnasium gar nicht geduldet werden sollte. Und ebenso entschieden sprach sich Köchly später in Heidelberg gegen die Sprachenfolge Französisch-Lateinisch aus. Man sieht, es gibt nicht bloß Leute, die aus Gegnern Freunde dieser Folge geworden sind, sondern auch das Umgekehrte ist vorgekommen — und wird vorkommen. U.

1) Vergl. unser voriges Heft S. 87[1]).

Hohn, sobald sie auf die Schulreform zu reden kommen", so läßt sich Lentz da bei vernehmen. „Sie vergessen, daß sich die Wahrheit nur dem voraussetzungslosen Forschen erschließt, daß jedes von Vorurteilen beherrschte Denken dabei irre gehen muß."

Was schließt denn ein voraussetzungslos Forschender aus der Ziehenschen Erfahrung? Wenn der französische Unterricht drei Jahre braucht, um die allgemeinen grammatischen Begriffe so zu klären, daß damit eine gute Grundlage für den Lateinunterricht geschaffen ist, während das Latein in erheblich kürzerer Zeit das Entsprechende für das Französische leistet, so geht daraus nicht im Mindesten hervor, daß das Latein sich zum Fundament für seine moderne Tochtersprache besser, als diese zum Fundament für ihre antike Muttersprache eignet; sondern es ergibt sich daraus, daß „die lateinische Grammatik der deutschen so fern steht, daß es einer längeren Vorbereitung bedarf, um einen deutschen Knaben in sie einzuführen".

Es ist in der Tat nicht zu verwundern, daß Cauer diese Argumentation in dem vorigen Heft unserer Zeitschrift S. 87 mit Ironie behandelt. Man traut seinen Augen kaum, Lentz spricht ja so, als ob ein deutscher Knabe überhaupt einer Vorbereitung durch eine andere Fremdsprache bedürfte, um in die lateinische Sprache eingeführt zu werden; die Tatsache, daß unzählige deutsche Knaben direkt mit bestem Erfolg in sie eingeführt worden sind und werden, existiert gar nicht für ihn. Er sucht Cauer damit zu schlagen, daß er bemerkt, deutsche Kinder lernten das Französische auch ohne Kenntnis des Lateinischen. Zweifellos, auch von einer Bonne. Aber nicht darum handelt es sich, ob man auch Französisch ohne lateinische Vorkenntnisse, wie Latein ohne französische Kenntnisse lernen kann, sondern darum, ob, wenn man beide Sprachen in wissenschaftlicher Weise lernen soll, sich das Lateinische oder das Französische mehr zur Grundlage für Erlernung der anderen Sprache eignet; und da spricht fragelos die Erklärung Ziehens nicht zu Gunsten der Priorität des Französischen (ebenso wenig, wie die Reihenfolge Französisch — Lateinisch durch die zum teil recht lebhaften Klagen empfohlen wird, die auf der Kasseler Konferenz über die Ergebnisse des französischen Unterrichts in den oberen Klassen der Reformrealgymnasien laut geworden sind).

Herr Lentz ist so kühn zu behaupten, daß das Gelingen des französischen Unterrichts in Quarta nicht wesentlich durch das vorhergehende Latein gefördert werden könne. Er scheint tatsächlich einen vernünftigen französischen Unterricht in der Quarta eines Normalgymnasiums noch nicht kennen gelernt zu haben, obgleich sich ihm Gelegenheit hierzu doch sicher öfter geboten hat. Sollte er förderliche Anknüpfung an das vorausgegangene Latein selbst in etymologischer Beziehung noch nicht erlebt haben?

Cauer und ebenso O. Jäger büßen nach Lentzens Behauptung die Logik ein, sobald sie auf die Schulreform zu sprechen kommen; Lentz selbst natürlich nicht. Das ist vielleicht richtig, wenn nämlich L. in dieser Hinsicht wenig oder nichts einzubüßen haben sollte. Solche Meinung auf Grund eines einzigen Falles zu hegen, wäre allerdings ungerecht. Doch wir bitten unsere Leser einmal zu vergleichen, was wir im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift S. 214—216 mit wörtlicher Genauigkeit aus dem Vortrag mitgeteilt haben, den Herr Lentz am 19. April v. J. vor der XIV. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform gehalten und dann in Nr. 2 des 15. Jahrgangs seiner Zeitschrift hat abdrucken lassen. Wir glauben, auch sie werden dann zu der betrübenden Ansicht neigen, daß es sich bei L. um chronische Unlogik handelt.

Um so spaßhafter aber erscheint dem gegenüber die Naivetät, mit der L. am Schluß seiner Rezension von Cauers Aufsatz jenem den Rat erteilt: „Wie wäre es, wenn Cauer zunächst einmal garnichts gegen die Reform schriebe, sondern die Lücken seines Wissens in dem Gebiete, auf dem er eine führende Rolle beans

spruch, auszufüllen sich bemühte?" L. meint Lücken in der Kenntnis der Reformliteratur, z. B. der Lentzischen Aufsätze. Diese in der Tat etwas harte Zumutung ruft einem Gegenrat. Wie wäre es, wenn Lentz in Erkenntnis seiner logischen Entgleisungen zukünftig seine Beweisführungen vor der Publikation recht genau auf ihre Stichhaltigkeit prüfte und wenn er fernerhin vermiede, so grausame Phrasen drucken zu lassen, wie sie zuhauf in der eben angeführten Rede vorkommen? z. B. wo er behauptet, daß das Wissen, welches bei dem alten Gymnasiallehrplan (im Gegensatz zu dem der Reformgymnasien) gewonnen werde, jeden Versuch eines verknüpfenden Unterrichts als etwas ganz Fremdes, Ungewohntes, Unmögliches zurückweise!

Reinhardt kann einem wirklich wegen der Genossen manchmal leid tun. Doch gehört er tatsächlich zu dieser Genossenschaft? „Wir hängen uns ja an Ihre Rockschöße; schütteln Sie uns doch nicht ab!" rief er auf der Düsseldorfer Versammlung der niederrheinischen Mitglieder des Gymnasialvereins aus. Wobei mir von besonderer Wichtigkeit der Plural des Substantivs zu sein scheint. Man empfängt das Bild eines aufrichtig humanistisch gesinnten Freundes der Reformschulen, der beide Schöße eines Verteidigers der Normalgymnasien mit seinen Händen ergreift. Und so mag's gehen, wogegen, wenn z. B. etwa Reinhardt mit der rechten Hand den rechten Rockschoß O. Jägers und mit der linken den linken von E. Lentz ergriffe, bei dem energischen Auseinanderstreben der Inhaber der Schöße die Situation für ihn doch bedenklich werden dürfte. Uhlig.

Doktorjubiläum des österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht Dr. Wilhelm Ritter v. Hartel.

Am 1. März feierte Unterrichtsminister Dr. Wilhelm Ritter von Hartel sein vierzigjähriges Doktorjubiläum, und der Lehrer und Gelehrte Hartel waren es in erster Linie, dem die Ehren des Tages galten. Nicht nur die Schüler, Freunde und Verehrer Hartels, sondern auch die breite Öffentlichkeit benutzten die Gelegenheit, um dem Minister, der es — ein erster Fall in Österreich — vom Gymnasialsupplenten bis zum obersten Chef des Kultus und Unterrichts gebracht hat und der sich als Gelehrter eines europäischen Namens erfreut, ihre Sympathien zu bekunden. Aus kleinen Verhältnissen hervorgegangen, hat Hartel in ernster Arbeit sich die akademischen Sporen verdient, dann rasch aufsteigend die höchsten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Stufen erklommen.

Zu Hof in Mähren am 28. Mai 1839 als Sohn armer Eltern geboren, absolvierte Hartel die Gymnasien in Troppau und auf der Kleinseite in Prag, wo sein späterer langjähriger Wiener Kollege Karl Schenkl eine Zeit lang einer seiner Lehrer war. Die Wiener Universität bezog er im Jahre 1859, um sich unter Hermann Bonitz und Johannes Vahlen, denen die philologischen Studien in Österreich ihre Erneuerung und ihre erste Blüte verdanken, der klassischen Philologie zu widmen. Seine Studien fanden ihren Abschluß mit der 1863 abgelegten Lehramtsprüfung und dem am 1. März 1864 erlangten philosophischen Doktorat. Schon vorher war er Erzieher des einzigen Sohnes des Grafen Lanckoronski geworden.

Seine öffentliche Lehrtätigkeit begann er 1865 als Supplent am Wiener akademischen Gymnasium. 1866 habilitierte er sich an der Wiener Universität, an der er bereits 1869 nach dem Abgang von Bonitz nach Berlin zum außerord. Professor ernannt wurde. 1868 übernahm er die Leitung des Proseminars, wurde 1872 Ordinarius und trat 1874, als Vahlen an die Berliner Universität berufen worden war, in die Direktion des philologischen Seminars gleichzeitig mit dem von Graz nach Wien berufenen Professor Karl Schenkl ein. Durch seine akademische Lehrtätigkeit in Vorlesungen und im

Seminar (im Sinne von Bonitz, dessen Wirken in Österreich er meisterhaft geschildert hat), als Herausgeber der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien", der „Wiener Studien", der „Dissertationes philologae Vindobonenses", als Mitglied der Gymnasial-Lehramts-Prüfungskommission seit 1870, als Mitglied des niederösterreichischen Landesschulrats (1883—1890) hat Hartel auf die Entwickelung einer Wiener philologischen Schule, die sich allmählich eine geachtete Stellung in der deutschen Wissenschaft errang, erfolgreich eingewirkt und sich zugleich besondere Verdienste um die Heranbildung eines tüchtigen Nachwuchses für die Mittelschulen und um die Hebung des Mittelschulwesens erworben, indem er der Unterrichtsverwaltung viele wertvolle Anregungen gab.

Als Gelehrter hat Hartel sich rasch Geltung errungen, so daß sein Name bald unter den anerkannten Meistern der klassischen Altertumswissenschaft genannt wurde. Alle seine Arbeiten sind die Ergebnisse gründlichster Untersuchungen und ruhen auf festem Fundament. Seine „Homerischen Studien", die „Studien zu Demosthenes" und „über attisches Staatsrecht und Urkundenwesen", seine „Patristischen Studien", um hier nur einige zu nennen, haben überaus befruchtend auf andere Arbeiten gewirkt; seine Ausgaben alter Texte, des Eutrop, der Kirchenschriftsteller Cyprian und Paulinus von Nola bekunden durchweg den scharfsinnigen Kritiker. Diese seine Wirksamkeit fand nicht nur ihre Würdigung durch seine Wahl zum Mitglied der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, deren Vizepräsident er seit Arneths Tode ist, sondern auch durch ehrenvolle Rufe ins Ausland: 1883 nach Göttingen auf den Lehrstuhl Herm. Sauppes, 1886 nach Heidelberg. Viele auswärtige Akademien wählten ihn zum Mitglied, so Berlin, München und Göttingen, 1893 erhielt er das österreichische Ehrenzeichen für Kunst und Wissenschaften. (1884 war er in den Ritterstand erhoben und 1891 ins Herrenhaus berufen worden.) Die Universität wählte ihn 1891 zu ihrem Rektor, und seine Inaugurationsrede über die Aufgaben der klassischen Philologie zeigt dieselbe großzügige Auffassung über den modernen Betrieb der Wissenschaften im Allgemeinen, die in allen seinen Arbeiten zu Tag tritt. Sein weltmännisches Wesen bewies er glänzend als Präsident des Wiener Philologentages 1893. Auch als Direktor der Hofbibliothek (1891—1896) hat Hartel erfolgreich gewirkt: nicht nur eine Reihe von Verfügungen, die modernen Geist verraten, sondern auch die glänzende Publikation der berühmten Wiener Genesis (mit Franz Wickhoff) gibt hiervon Zeugnis.

1896 wurde er unter Baron Gautsch Sektionschef im Ministerium für Kultus und Unterricht, und nachdem er vorübergehend unter Clary Leiter des Ministeriums war, wurde er im Jahr 1900 Unterrichtsminister. So mühevoll und sorgenreich dieses Amt auch gerade gegenwärtig in Österreich ist, so hat damit doch keineswegs Hartels Wirksamkeit in wissenschaftlicher Richtung ihren Abschluß gefunden. Nicht bloß seine Stellung in der Akademie und im Verband der Akademien, sondern gerade auch sein Platz an der Spitze der österreichischen Unterrichtsverwaltung bietet ihm reiche und mit unermüdlicher Energie benutzte Gelegenheit, wissenschaftliche Aufgaben anzuregen und zu fördern.

Eine Feier in großem Stil hatte der Minister zu unterlassen gebeten. Aber unzählige mündliche, schriftliche, telegraphische Beglückwünschungen konnten nicht abgelehnt werden. Auch Vertreter des Deutschen Gymnasialvereins, in dessen Vorstand W. von Hartel bald nach seiner Gründung eingetreten ist, haben ihm ihre Wünsche und ihren Dank für das, was er im Interesse der von dem Verein vertretenen Sache getan hat, dargebracht. Gesteigert wurde naturgemäß die Herzlichkeit aller Kundgebungen noch durch den Umstand, daß der Jubilar vor einigen Monaten so schwer erkrankt war, daß zeitweilig an seiner Genesung gezweifelt wurde. Möchte ihm und uns beschieden sein, daß er die völlig wiedergewonnene Kraft noch lange zum Heil der Wissenschaft und des gesamten Unterrichtswesens verwerten kann! Dr. Fr.

Von der Düsseldorfer Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

(Aus Nr 50 der „Düsseldorfer Neuesten Nachrichten“ vom 28. Februar d. J.)

Der eigentliche Lebenszweck des Gymnasialvereins ist, dadurch, daß immer wieder darauf hingewiesen wird, wie eng der Zusammenhang zwischen Altertum und Gegenwart ist, die Freunde gymnasialer Bildung zu sammeln und mit dem Rüstzeug zu versehen, das man gar oft gebraucht, um sich des herrisch anstürmenden Angriffs der Modernen zu erwehren, die immer und immer wieder den leicht geglaubten Satz vorbringen, daß Beschäftigung mit dem Altertum für das Leben in der Gegenwart blind und blöde mache. Diese Torheit vom petrefakt gewordenen Altertum zu bekämpfen, hatte sich auch der Vortrag zum Ziel gesetzt, den Herr Dr. Hölk gestern in der Aula des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums hielt: „Über Universitätsverhältnisse und Studentenleben in der römischen Kaiserzeit, besonders im 3. Jahrhundert.“ Und die Parallelen zur Gegenwart, die sich dort aufdrängten, waren wirklich oft so verblüffend, daß man fast vergessen konnte von Zeiten zu hören, die durch den respektablen Zwischenraum von anderthalb Jahrtausenden von der Gegenwart getrennt sind. In der Einleitung griff der Redner auf die Zeit Platons zurück. Damals lernte man in der Jugend Lesen, Schreiben und Rechnen; die Bildung des Mannes und Jünglings aber bestand in Musik und Gymnastik, wie die Alten es nannten. Wir würden sagen: Ziel der Erziehung war körperliche Kraft und Gewandtheit und künstlerische Empfänglichkeit. Von wissenschaftlichem Lern- und Lehrbetrieb ist nicht die Rede; was sich davon findet, ist ganz vereinzelt und rein Privatsache. Das ist nicht so geblieben.

In der Zeit von Platon bis etwa ins erste Jahrhundert unsrer Zeitrechnung vollzog sich ein Umschwung im Geistesleben, der dadurch hervorgerufen wurde, daß sich, zuerst unter dem Einfluß der Wirksamkeit von Platons Schüler Aristoteles, die Gruppe der Gebildeten von der Masse der Ungebildeten absonderte. Was den Wertmesser für diesen Unterschied abgab, war die Rhetorik, d. h. das Kennen und Beherrschen der Kunst des Redens. Den Grund, weshalb man im Altertum gerade auf die Rhetorik kam, leitete der Redner her aus der besonderen Natur des Lebens unter südlichem Himmel. Es lockt den Mann mit seiner Tätigkeit ins Freie hinaus; daß er dort Geltung gewinne, vermag ihm allein die Gewandtheit im Reden zu erleichtern. Aus dem Gegensatz unseres nordischen Lebens zum südlichen wurde die abweichende Orientierung unserer Bildungsarten erklärt und so formuliert, daß das Altertum sich als Ziel gesetzt habe: zu erziehen zu möglichst frühzeitigem Können; die Gegenwart: zu möglichst vielseitiger Aufnahmefähigkeit. Alsdann wurde genauer das Erziehungsleben in der Kaiserzeit besprochen. Und zwar wurde nach einem kurzen Überblick über die Quellen unseres Wissens von diesen Dingen zuerst von dem Hauptlehrgegenstand, der Rhetorik, und seinem Umfang gehandelt, dann von den Hochschulen und ihrer Einrichtung, von den Lehrern und von den Studenten. Aus der Fülle von Einzelheiten etwas herauszuheben, ist schwer. Besonders auffallen mußte die Ähnlichkeit der Zustände auf diesen antiken Hochschulen mit denen unsrer Zeit. Dies gilt auch von der Ausgestaltung des studentischen Lebens und Komments, den der Redner namentlich für Athen schilderte, wo ein Verbindungswesen bestand, das dem unsrer Landmannschaften und Korps vergleichbar ist Man übte eine Fuchstaufe im Badehaus, es gab „bemooste Häupter“. Alle jene Züge von Jugendübermut und oft auch -roheit zeigen so viel Ähnlichkeit mit Erscheinungen der Gegenwart, daß man stets von neuem staunen möchte. Sein Ende fand dieses reich entwickelte und ausgebaute Hochschulwesen eigentlich mit dem Jahre 529, wo Kaiser Justinian, um die Welt der Antike gegen den Ansturm von Germanen und Persern zugleich zu verteidigen, die Kräfte des gewaltigen Reiches noch einmal mit aller Energie zusammenfaßte. Seine Regierungsmaxime war: Konfiszieren. Alles Vermögen der toten Hand wurde zugunsten der Staatskasse beschlagnahmt. Dem fielen

in Athen die Philosophenschulen zum Opfer, die seit fast einem Jahrtausend die Lehren der großen Alten gepflegt und gehegt hatten. Die ihres Einkommens beraubten Schulhäupter suchten bei den Persern Schutz. Damit hörte freie griechische Wissenschaft auf

Die 41. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.

Sie fand nach altem Brauch am Osterdienstag in Köln statt. Der Vorsitzende, Professor L. Stein-Köln, gedachte in seiner Eröffnungsansprache mit warmen Worten zweier im Laufe des Jahres aus ihren Ämtern geschiedener hochverdienter Schulmänner, der Geheimräte Dr. Deiters und Schorn, und warf einen kurzen Rückblick auf die Ergebnisse der Bonner Direktorenkonferenz und des Philologentages in Halle. Von dem verstorbenen Direktor Karl Kiesel entwarf sodann Professor ten Hermsen Köln in einer laudatio funebris ein pietätvolles Bild, welches Geheimrat O. Jäger aus seiner persönlichen Erinnerung mit einigen kräftigen Strichen vervollständigte. Den Kern der heurigen Tagung bildete der fesselnde Vortrag von Professor Dr. Wolf Düsseldorf über die Behandlung der griechischen und römischen Religion auf dem Gymnasium. Mit großem Geschick und in engster Fühlung mit den neuesten Forschungen zeigte der Redner, wie man die zerstreuten Einzeltatsachen, welche die klassische Prosa- und Dichterlektüre biete, zu einem einheitlichen Gesamtbild verarbeiten könne, um den Primaner nicht im toten Stoff stecken zu lassen, sondern ihm einen Begriff von dem Werden der Religion, dieser Wurzel für alle Zweige des Kulturlebens, zu vermitteln. Scharf wurde die griechische und sodann die römische Religion in ihrer Entwickelung charakterisiert, bis, „da die Zeit erfüllet ward", die Religion Christi die Erlösung von dem religiösen Synkretismus der Kaiserzeit brachte. Nach kurzer, im wesentlichen zustimmender Debatte, an der sich u. a. der Vertreter des Provinzialschulkollegiums, Geheimrat Dr. Buschmann, beteiligte, ergriff Geheimrat Jäger das Wort zu einigen Bemerkungen über das von Professor Dr. Lexis herausgegebene Werk „die Reform des höheren Schulwesens in Preußen". Dem offiziösen Charakter des Werkes gegenüber hob Redner mit gewohntem Freimut diejenigen Punkte hervor, welche eine tiefere Auffassung vermissen ließen. Insbesondere komme in dem Buche der humanistische Gedanke schlecht zur Geltung; so liege z. B. nicht in der Lektüre der alleinige Wert der klassischen Sprachen, auch die Grammatik habe selbständige Bedeutung. Dem panegyrischen Ton des Werkes gegenüber müsse hervorgehoben werden, daß es auch vor der letzten Reform gescheite und einsichtige Schulmänner in Preußen gegeben habe. Redner behält sich vor, auf einzelne Punkte des Buches noch ausführlich zurückzukommen. An die Versammlung schloß sich ein gemeinsames Mahl in der „Erholung".

Bonn. Paul Brandt.

Der fünfte altphilologische Ferienkursus in Bonn.

Er fand nach Ostern von Mittwoch bis Freitag statt und lieferte aufs neue den Beweis von der Lebensfähigkeit dieser Kurse, welche einer s. Zt. aus dem Kreise der höheren Lehrerschaft selbst hervorgegangenen Anregung ihre Entstehung verdanken. Die 68 Teilnehmer — übrigens die höchste bis jetzt erreichte Ziffer — verteilten sich auf 29 rheinische höhere Lehranstalten und 5 außerrheinische (Frankfurt a. M., Kiel, Heidelberg, Hagen i. W. und Dillenburg). Unter den Vorträgen, an welchen sich Geheimrat Bücheler, Geheimrat Nissen (an Stelle des leider durch Krankheit verhinderten Professor Solmsen), Professor Brinkmann, Professor Duroff und der Direktor des hiesigen Provinzialmuseums Dr. Lehner, beteiligten, fesselte durch die Neuheit des Gegenstandes besonders der von Geheimrat Bücheler über eine noch unveröffentlichte Darstellung von Schiffen mit Beischriften aus Afrika auf einem römischen Mosaik im Museum von Tunis, das, wie der

Vortragende nachwies, auf Suetons „Prata" als literarische Quelle zurückgeht. Einen Abzug der höchst interessanten Darstellung ließ der Vortragende in dankenswerter Weise vorher jedem der Teilnehmer einhändigen. Auf rheinischen Boden führte der Vortrag von Geheimrat Nissen über das jetzt völlig ausgegrabene römische Lager Novaesium (Neuß), dessen vollständiger, eben erst fertiggestellter Plan den Teilnehmern vorgelegt werden konnte. Von besonderem Interesse waren die Bemerkungen des Vortragenden über altrömisches Lagerleben, dessen Härte, Strenge und Unbequemlichkeit uns heute mit gelindem Grausen erfüllt. Ueber das, was wir von gallorömischer Religion aus literarischen und monumentalen Quellen wirklich wissen, sprach in anregendem Vortrag Dr. Lehner, während über Abschnitte zweier klassischer Autoren, des Thucydides Archäologie und des Lukrez fünftes Buch, durch die Vorträge von Professor Brinkmann und Professor Dyroff neues Licht verbreitet wurde. Außerdem trug in fesselnder Weise Geheimrat Bücheler über Herondas vor und interpretierte dessen 4. Mimiambus. So werden die Teilnehmer, denen es auch nicht an Gelegenheit zu geselligem Zusammensein und kollegialer Aussprache fehlte, reiche Anregung und Förderung von der alma mater Bonnensis dankbar mit nach Hause genommen haben. Ein Beitrag zu den Kosten des Kursus brauchte diesmal dank der Liberalität des Herrn Ministers von den Teilnehmern nicht erhoben zu werden.

Bonn. P. B.

Literarische Anzeigen.

Méthodologie de L'Enseignement Moyen par **J. Collard**, Professeur à l'Université de Louvain. Bruxelles, Maison D'Edition Alfred Castaigne 1903. 8°. VII. 435 S.

Wir vermuten, daß französisch, englisch oder in anderen modernen Sprachen geschriebene Werke über Erziehung und Unterricht in unsern pädagogischen Seminarien oder in unserer pädagogischen Welt überhaupt nicht allzuhäufig große Beachtung finden: kann man ja doch die Zeit nur schwer aufbringen, um unserer eigenen pädagogischen Literatur, dem nicht wenigen Guten und dem ungeheuer vielen Mittelmäßigen, das in deutscher Sprache geschrieben wird, einigermaßen gerecht zu werden. Das Ausland vergilt uns, im allgemeinen gesprochen, nicht Gleiches mit Gleichem: das sehr tüchtige und in manchem Betracht ausgezeichnete Werk des belgischen Gelehrten, das wir hier vor uns haben, zeigt sowohl in seinem allgemeinen Teil — Les principes fondamentaux, les formes d'enseignement, les devoirs scolaires, les compositions et les distributions de prix, la préparation des leçons, — wie in seinem 2., der Méthodologie spéciale, die nach der Reihe die Muttersprache, Latein, Griechisch, lebende Sprachen, Geschichte und Geographie behandelt (Mathematik und Naturwissenschaft sind nicht in Betracht gezogen), eine vollkommene Vertrautheit mit der einschlägigen weitschichtigen deutschen Literatur, so daß wir diejenigen, welche diese deutsche Literatur über die verschiedenen Unterrichtsgebiete bequem beisammen aufgeführt haben wollen, geradezu auf dieses französische Werk verweisen könnten. Was diese Vertrautheit besonders wertvoll macht, ist das völlig selbständige, auf eigenes tiefgehendes theoretisches und praktisches Studium gegründete Urteil, und der Verfasser hat sich dabei den Vorteil zunutze gemacht, den ihm die französische Sprache — la plus parfaite des proses, wie Vinet sie nicht mit Unrecht genannt hat — gerade für dieses Gebiet bietet. Mit dieser die psychologischen Vorgänge und Begriffe glücklich treffenden Sprache verbindet er einen andern Vorzug des französischen Geistes, die scharf logische Gliederung, so daß seine Leser in der Tat sich rasch und aufs beste über alle Fragen der Didaxis im Ganzen wie in den einzelnen Gebieten orientieren können. Das könnten wir, werden deutsche Fachgenossen einwenden, ebenso gut in manchem deutschen Buch: was wir bestreiten möchten. Was von aller Lektüre und allem Studium fremdsprachlicher Werke gilt, daß hier die Form zugleich Inhalt sei, scheint uns auf wissenschaftlichem Gebiet und auf dem der Erziehung und der Lehre besonders zu gelten. Die Selbstprüfung, die Selbstkritik unseres eigenen Unterrichtes, die wir bei der Lektüre eines Werkes wie des Schraderschen oder Wilmannschen üben und die den hauptsächlichsten Gewinn solcher Lektüre ausmacht, erhält einen besonderen Reiz und eine besondere Kraft, wenn die Erziehungs- und Unterrichtsfragen uns in dem uns neuen oder fremden Gewand entgegentreten. Im Großen wie im Kleinen — wie etwa in dem Abschnitt über den Geschichtsunterricht oder in der sehr ausführlichen Behandlung des ersten Buchs der Ilias — fühlen wir uns unmittelbar zur Vergleichung des eigenen mit dem frem-

den aufgerufen, zur Prüfung, was von jenem mit diesem übereinstimmt, worin es uns widerstrebt, worin es Uebertragung zuläßt, worin es abgelehnt werden muß. Für all dies sind wir dem ausgezeichneten Gelehrten um so mehr zu Dank verpflichtet, weil er nicht bloß aus Büchern, sondern aus eigener Anschauung auf pädagogischen Reisen unsere Tugenden und unsere Schwächen kennen gelernt hat, und wir wünschen angelegentlich, daß dies gediegene und auch durch ein einfach vornehmes und geschmackvolles Aeußere sich empfehlende Werk auch in der deutschen pädagogischen Welt die Beachtung finde, die es verdient.

O. Jäger.

Ueber die Entwicklung der Chirurgie während des 19. Jahrhunderts und ihre Beziehung zum Unterricht. Akademische Rede am 21. Nov. 1903 gehalten von Dr. **Vincenz Czerny**, Wirkl. Geh. Rat u. o. ö. Prof. der Chirurgie, d. z. Prorektor der Univ. Heidelberg. Leipzig bei Th. Thomas (35 S., 1 Mk.).

Es sind zwei Themen, die der berühmte Chirurg hier in einer Festrede behandelt. Voran geht eine fesselnde Schilderung der Fortschritte, die die Chirurgie im verflossenen Jahrhundert gemacht; dabei auch manche treffende Bemerkung allgemeinsten Interesses, wie die gegen das Ueberhandnehmen und die Einseitigkeit des Spezialistentums und den unersetzlichen Wert eines guten Hausarztes.

Von einer Darlegung der Pflichten, die der Arzt unermüdlich zu üben hat, auch wo es nur zu lindern, nicht zu heilen gilt, wendet Redner sich dann zu der Schulfrage mit den Worten: „Der ethische Gesichtspunkt war es, welcher die Aerzte bei der bekannten Umfrage veranlaßt hat, fast einstimmig das humanistische Gymnasium als die einzig genügende Vorbildung für das medizinische Studium zu verlangen. Für die technischen Bedürfnisse der ärztlichen Kunst reichen zweifellos Realschule und Realgymnasium als Vorbildung aus. Durch die Freigebung des medizinischen Studiums für die Abiturienten dieser Schulen — wenn auch nicht ohne Vorbehalt — hat Preußen eine sehr wichtige Konkurrenz geschaffen. Man muß abwarten, wie dieses Experiment, welches den Aerzten wider ihren Willen aufoktroyiert ist, ausfallen wird." Hierauf aber beginnt eine Reihe von Ausstellungen an Organisation und Betrieb des deutschen humanistischen Gymnasiums, und hier muß ich die Richtigkeit der Ansichten des von mir hoch verehrten Mannes fast durchweg bestreiten. Von vornherein durfte es auffallen, daß solche Ausstellungen an eine Auseinandersetzung geknüpft wurden, die uns die eminente Vervollkommnung der Chirurgie auch in Deutschland vor Augen führt und an deren Schluß erklärt wird, daß das Bedürfnis Deutschlands nach Chirurgen jetzt sicher mehr als doppelt gedeckt ist. Denn diese Fortschritte der Kunst und die Vermehrung der Zahl der Künstler haben sich doch vollzogen, während sich der Aerztestand aus den Zöglingen der humanistischen Gymnasien rekrutierte. Doch betrachten wir das Einzelne.

Unter der vom Redner erwähnten Umfrage verstand ich zunächst die vom preuß. Kultusminister Falk vor mehr als 30 Jahren an alle medizinischen Vereine gerichtete, die ja gleichfalls eine die Vorbildung aller Mediziner durch das humanistische Gymnasium fordernde Antwort erhielt. Ich wurde aber hernach durch ein Zitat belehrt, daß vielmehr die Umfrage gemeint ist, die 1900 von der Redaktion der Badischen Landeszeitung an eine größere Zahl hervorragender Mediziner Deutschlands und der Schweiz gerichtet war, deren Antworten aus dieser Zeitung dann in unserer Zeitschrift XI S. 165—178 abgedruckt sind. Auf diese Antworten nun beziehen sich die folgenden Worte des Redners: „Die Gymnasiarchen haben das Vertrauensvotum, welches ihnen die deutschen Aerzte ausgestellt haben, quittiert mit der Tendenz, die Eigenart des humanistischen Gymnasiums weiter auszugestalten, d. h. noch mehr als bisher das Hauptgewicht auf den Unterricht in den klassischen Sprachen zu legen. Sie vergessen dabei, daß die Aerzte von der Erfahrung ausgegangen sind, daß bisher wenigstens das hum. Gymnasium, sowohl was die Qualität der Lehrer als der Schüler betrifft, die Elite der Gebildeten unserer Nation umfaßt, und daß sie im Interesse ihres Standes es für notwendig erachteten, in der Vornehmheit ihrer Stellung hinter keinem anderen Beruf zurückzustehen. Sie haben aber stillschweigend vorausgesetzt oder offen betont, daß sie gleichzeitig darauf rechnen, daß das hum. Gymnasium im Stande sein werde, sich den modernen Anforderungen anzupassen und den Abiturienten eine für jeden Gebildeten erforderliche und genügende Kenntnis der modernen Naturwissenschaften auf den Lebensweg mitzugeben." Ich muß hier zunächst bemerken, daß die Parole, es solle jetzt mehr als früher die Eigenart des Gymnasiums ausgestaltet werden, von den Gymnasiarchen zwar begrüßt, aber nicht ausgegeben ist, sondern daß dies durch die Preuß. Kabinetsordre vom 26. Nov. 1900 geschah (im Zusammenhang mit der grundsätzlichen Anerkennung von der Gleichwertigkeit der drei höheren Schulgattungen). — Zweitens muß ich doch dem Urteil über Lehrer

und Schüler an Realschulen widersprechen, das offenbar in Czerny's Worten über die Qualität der Lehrer und Schüler an den Gymnasien liegt. Jedenfalls entspricht dasselbe dem gegenwärtigen Zustand nicht mehr, und wenn in den humanist. Anstalten gar manche Schüler sitzen, die als auserlesen gut bezeichnet werden dürfen, so möchte ich darauf aufmerksam machen, daß dort auch, besonders in Großstädten, eine Auslese der Schlaffen, Nervösen, durch Allotria Zerstreuten sich findet und daß, wenn berechnet werden könnte, ob bei den Schülern eines Gymnasiums oder bei denen einer Realschule desselben Ortes ein Mehr von Arbeitswilligkeit und Arbeitsausdauer zu finden ist, die Berechnung gewiß da und dort zu Ungunsten der Gymnasiasten ausfallen würde. — Endlich aber ist die allgemeine Behauptung unrichtig, daß die Aerzte, welche 1900 erklärten, daß sie ihre Fachgenossen ausschließlich im Gymnasium vorgebildet zu sehen wünschten (es sind 19 von 27), dabei stillschweigend vorausgesetzt oder offen betont haben, was Czerny als ihre Meinung betrachtet. Ausgesprochen ist der Wunsch nach einer weitergehenden Vermittelung naturwissenschaftlicher Kenntnisse, als sie bisher von deutschen Gymnasien geleistet wird, nur von 4 unter jenen 19; dagegen ist von den anderen 15 nicht bloß dieser Wunsch nicht ausgesprochen, sondern es sind von ihnen teilweise Aeußerungen getan, die mit ihm nicht vereinigt werden können. Geh. R. Schüle in Illenau z. B. erklärte geradezu, nicht zu wissen, wie man den Anforderungen der Gegenwart und der medizinischen Vorbildung genügender und voller gerecht werden könnte, als an den badischen Gymnasien geschieht. Daß das Plus von naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Kenntnissen, das die Schüler der Realschulen erwerben, diesen beim medizinischen Studium einen entschiedenen Vorsprung gewähre, wird von 6 als zweifelhaft hingestellt oder geradezu geleugnet; und einer von diesen, Geh. R. Ebstein, wies dabei zugleich auf die früheren preußischen Lehrpläne, die den klassischen Unterricht stärker betonten, als die bessere Unterrichtsgestaltung hin. Ich möchte diesen Urteilen noch das eines der größten Mediziner des verflossenen Jahrhunderts, Billroth's, anschließen, der in seiner Schrift „über das Lehren und Lernen der medizinischen Wissenschaften" erklärt, er sei nicht der Ansicht, daß den Naturwissenschaften auf Kosten der alten Sprachen ein erheblich größeres Feld einzuräumen sei: von der Naturgeschichte genüge es, die allgemeinsten Vorstellungen und Anschauungen zu erwecken; wer Talent und Neigung dazu habe, werde dies mit Lebhaftigkeit erfassen und später fortbilden; Chemie sehe er für Gymnasien, soweit es die künftigen Mediziner betreffe, als völlig entbehrlich an; von Physik sei das zu lernen nötig, was zur physikalischen Geographie, die ernst zu treiben sei, gehöre; neben physikalischer Geographie halte er nichts für bildender für den späteren Mediziner, als Geschichte. Bei welchem Urteil es von Wichtigkeit ist zu wissen, daß an den österreichischen Gymnasien, aus denen Billroth seit 1867 seine Schüler erhielt, das Maß des naturwissenschaftlichen Unterrichts ungefähr dasselbe ist wie an den preußischen seit 1882: die Naturgeschichte verfügt in Oesterreich im Ganzen über 9—10 wöch. Stunden, in Preußen jetzt über 9 (in Baden über 10); physikalische Stunden haben die österreichischen Gymnasien 1 mehr als Preußen (2 mehr als in Baden), aber dafür hat die Mathematik dort in den vier obersten Klassen zusammen 4 St. weniger als in Preußen (und in Baden).

Im Folgenden wendet sich der Redner gegen die Ausführungen des Direktors P. Cauer in der pädagogischen Sektion der Haller Philologenversammlung, wobei er irrtümlich annimmt, daß Cauer die Meinung vertrete, bei Ausgestaltung der Eigenart des Gymnasiums auf dem Boden der klassischen Sprachen sei für biologischen und geographischen Unterricht überhaupt kein Platz vorhanden. Cauers 4. These lautet aber: „Die neu aufgeblühten Wissenschaften der Geographie und Biologie fordern mit Recht einen stärkeren Anteil an den Aufgaben der Jugendbildung. Für Neuerungen in dieser Richtung ist jedoch im Gymnasium kein Raum." Er wies also nur eine weitere Ausdehnung der genannten Fächer in den Gymnasien ab und forderte keineswegs ein Zurückgehen auf einen früheren Stand des gymnasialen Lehrplans, erklärte auch in der Debatte ausdrücklich, Bestehendes nicht antasten zu wollen (ein Standpunkt, zu dem sich — nebenbei bemerkt — die Versammelten fast durchweg bekannten, wie ich behaupten kann, obgleich eine Abstimmung hierüber, ganz wie sonst bei ähnlichen Verhandlungen, nicht stattfand).

Ein dritter vom Redner berührter Punkt ist die nach seiner Meinung vorhandene Ueberlastung der Schüler mit Unterrichtsstunden und Hausaufgaben „nicht zum wenigsten am Gymnasium". Er fordert, daß für die unteren Klassen die Zahl von 26 obligaten Wochenstunden nicht überschritten werde und für die oberen nicht die Zahl 28, wobei er ja wohl (wie wir das gleichfalls bei den unten folgenden Angaben tun werden) die Turnstunden ausschließt und ebenso die Singstunden, an denen sich die Schüler zur Zeit des

Stimmwechsels garnicht und hernach nur in beschränkter Anzahl zu beteiligen pflegen. Die gewünschten Maxima aber sind in dem zweitgrößten deutschen Staat noch garnicht erreicht: in Bayern haben die Gymnasiasten in den untersten Klassen nur 23 St. wöch., in den mittleren 24—26, in den obersten nur 27 (die Ursache der hier gegenüber anderen deutschen Staaten geringeren Anzahl liegt in einem Minus an französischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen und Zeichenstunden). Etwas anders freilich sieht die Sache in Württemberg aus, wo zwar auch mit 24 und 25 St. begonnen, dann aber in den mittleren und oberen bis zu 30, 31, ja in einer Klasse bis zu 32 gestiegen wird. Ich habe nun infolge dieser starken Differenz beim Besuch von württembergischen und dem einigemal unmittelbar folgenden von bayerischen Gymnasien stets mein Auge auch darauf gerichtet, ob denn ein Gradunterschied in der Frische der bayerischen und der württembergischen Knaben und Jünglinge zu finden war, und bin dabei trotz guten Willens nie zu einem positiven Resultat gelangt. — Bemerkenswert erscheint mir ferner Folgendes. Der deutsche Staat, der sich am eingehendsten mit der Ueberbürdungsfrage beschäftigt hat, ist der hessische (vergl. die umfangreichen Protokolle der Verhandlungen einer aus Schulmännern, Verwaltungsbeamten, Medizinern und Landtagsabgeordneten bestehenden Kommission zur Prüfung dieser Frage vom Jahre 1882). Dort aber hat man nach dem Ergebnis der bezüglichen Erörterungen doch an 27 und 28 St. in VI und V und an 30 von IV—O. I festgehalten, und der längere Zeit der Gießener Universität angehörende Augenarzt Geheimerat A. von Hippel hat in seiner 1889 erschienenen Schrift „Ueber den Einfluß hygienischer Maßregeln auf die Schulmyopie" S. 13 erklärt: „Daß von einer Ueberbürdung der Schüler während der letzten 10 Jahre am Gießener Gymnasium nicht im Entferntesten die Rede war, kann ich aus eigener genauer Kenntnis der Verhältnisse bestimmt behaupten, da meine drei Söhne das hiesige Gymnasium absolviert haben." — Drittens möchte ich anführen, daß die preußische Regierung, nachdem sie im Gymnasiallehrplan vom Dez. 1891 in VI und V auf 25, in IV, O. II, U. I, O. I auf 28 St. heruntergegangen war, es 1901 für richtig gehalten hat, in IV wieder auf 29 und in den drei obersten Klassen wieder auf 30 St. zu steigen (so daß der badische Gymnasiallehrplan, alle Stunden in allen Klassen zusammengerechnet, nur ein Plus von 2 wöchentl. St. gegenüber dem preußischen Plan zeigt). Auch mag erwähnt werden, daß jener Stundenvermehrung in einer Sitzung des preuß. Abgeordnetenhauses Beifall u. A. auch von dem Mediziner und Berliner Stadtverordnetenvorsteher Langerhans gezollt wurde. — In den österreichischen Gymnasien aber, auf die sich Redner mehrfach bezieht, haben zwar nach dem für alle Teile Cisleithaniens gültigen Lehrplan die acht Gymnasialklassen folgende Stundenzahlen: 22, 23, 24, 25, 25 (26), 25, 25, 25 (26). Indes dazu kommt an vielen Anstalten in den unteren Klassen das Zeichnen als Pflichtfach, was dieser Unterricht an allen österreichischen Gymnasien noch nicht ist, und zwar sind nach der zweiten Auflage des Lehrplans und der Instr. vom Jahre 1900 für Kl. I—IV je 4 Zeichenstunden angesetzt. Ferner ist in mehreren Kronländern mehr als eine Landessprache obligatorisches Fach: so fand ich im Zweiten k. k. Gymnasium zu Lemberg sämtliche Schüler in dem durch alle Klassen mit 4 oder 3 Stunden hindurchgehenden deutschen Unterricht vereinigt, daneben aber mußten sie sich ebenfalls auf allen Stufen in je 3 wöch. Unterrichtsstunden entweder mit polnischer oder mit ruthenischer Sprache und Literatur beschäftigen. Endlich ist zu bedenken, wie viele Gymnasiasten in Oesterreich neben den obligatorischen Sprachfächern noch Französisch lernen, das in den dortigen humanistischen Anstalten bisher ebenso wie Englisch nur Freifach ist. Hiernach kann man an den österreichischen Gymnasien nicht wohl gegenüber den deutschen, besonders nicht gegenüber den bayerischen, ein Minus von Unterrichtsstunden loben, durch das Czerny's Ausspruch Unterstützung erhielte: „Dank der geringeren Ueberbürdung scheinen in Oesterreich originelle Köpfe häufiger zur Entwicklung zu kommen, als in Deutschland".

Eine Beschränkung des klassischen, speziell des lateinischen Unterrichts empfiehlt Redner mit den Worten: „Obgleich in Oesterreich bloß 50 Stunden auf Latein verwendet werden, während in Preußen 68, in Baden gar 72 dieser Sprache gewidmet sind, soll nach dem Urteil kompetenter Beobachter (Morsch) dort dasselbe Lehrziel erreicht werden, wie hier", und in einer Anmerkung wird auf einen Aufsatz des Professors am Kaiser Wilhelm-Realgymnasium in Berlin Dr. H. Morsch im VI. Jahrg. der Neuen Jahrbücher für Pädagogik „über die Reifeprüfung an den höheren Schulen Deutschlands und Oesterreichs" S. 220 verwiesen. Jedoch der Verfasser dieses sehr verdienstlichen Aufsatzes, in dem aus den Reglementen der verschiedenen deutschen Staaten und Oesterreichs die einzelnen Bestimmungen über das Maturitätsexamen zusammengestellt sind, hat keine Gelegenheit zu eigenen Beobachtungen in Oesterreich gehabt, wie aus S. 105 seiner Arbeit klar hervorgeht, und bemerkt nur auf Grund des ihm vorliegenden gedruckten

Materials, daß die „Postulate" in dem Examen der österreichischen Gymnasialabiturienten, abgesehen von der Mathematik, durchaus nicht geringer seien als in Deutschland. Sollte an mich, der ich im Lauf der Jahre gar manches österreichische Gymnasium besucht habe, die Frage gerichtet werden, ob ich sagen könne, daß mit den 30 Lateinstunden dort das Gleiche erreicht wird, wie bei wesentlich größerer Stundenzahl in Deutschland, und mit den 28 Stunden Griechisch dasselbe, wie mit den 36 in Preußen, Bayern, Baden, so müßte ich antworten: ich habe die größte Hochachtung (und habe ihr schon wiederholt Ausdruck gegeben) vor den amtlichen österreichischen Instruktionen für die Gymnasien, insbesondere vor den für den klassischen Unterricht gegebenen, sowie vor der dortigen Unterrichtsverwaltung, speziell vor dem Wirken der Landesschulinspektoren, die ich kennen gelernt habe, ferner vor manchen in Oesterreich verfaßten und gebrauchten Lehrbüchern und vor dem Eifer und Geschick vieler Lehrer. Aber daß dort bei den 2×8, 4×6 und 2×5 Lateinstunden bezüglich des Umfangs der Schriftstellerlektüre und hinsichtlich der Fertigkeit im Verständnis der Autoren das Gleiche wie anderwärts mit 5×8 in den unteren und 4×7 in den oberen Klassen erreicht wird, und ebenso, daß bei den 4×5 und 2×4 griech. Stunden in Oesterreich das Gleiche in den genannten Beziehungen wie anderwärts bei 6×6 Stunden resultiert, ist mir unmöglich zuzugeben, wäre aber auch eine große Torheit zu verlangen. Die Zeitdifferenz muß sich da, insbesondere die in den oberen Klassen vorhandene, mit Notwendigkeit geltend machen, kann nicht durch andere Methoden oder andere Lehrkräfte aufgehoben gedacht werden: denn dieselben Unterrichtsmethoden und gute Lehrer haben wir doch auch in Deutschland. Bonitz, der von Czerny als Reorganisator der österreichischen Gymnasien gepriesen wird und sich tatsächlich unsterbliche Verdienste um das höhere Schulwesen Oesterreichs erworben hat, forderte, als er nach Preußen zurückgekehrt war, in der Oktoberkonferenz vom Jahre 1873 die Beibehaltung der 6 griechischen Wochenstunden während 7 Jahre.

Redner ist überzeugt, daß die Lehrmethode, besonders im altsprachlichen Unterricht, noch erheblich verbessert werden könnte und daß dadurch dann sowohl eine Erleichterung der Schüler als höhere Ziele zu erreichen seien. Er weist speziell darauf hin, wie Schliemann durch ein ganz anderes Verfahren zu einem Sprachkenner ersten Ranges geworden sei, und glaubt, daß die Schliemannschen Sprachtalente nicht so selten seien, wenn nur die richtige Anleitung gegeben würde. Hierauf muß ich, und zwar gestützt auf meine persönliche Bekanntschaft mit Schliemann, bemerken, daß derselbe tatsächlich in der Fähigkeit, sich fremde Sprachen anzueignen, ein ganz singulärer Mensch war, daß aber selbst, wenn das Undenkbare eintreten sollte und man einmal in einer Klasse lauter Schüler mit Schliemannschem Sprachtalent vor sich hätte, es doch nicht wünschenswert wäre, sie nach Schliemannscher Art die Sprachen erlernen zu lassen. Denn diese Art ist die absolut empirische, von jeder Sprachvergleichung absehende und des Bewußtseins von der tiefgehenden, nicht bloß lautlichen, sondern auch inhaltlichen Differenz der verschiedenen Idiome durchaus entbehrende: sie würde also auch weit entfernt sein, für die Entwicklung und Schärfung des Denkens der Schüler diejenige Bedeutung zu haben, wie sie für die rationelle Spracherlernung außer vielen anderen Eduard Zeller in einleuchtender Weise nachgewiesen hat.

Solche Erlernung wird jetzt gern unter dem Namen der grammatischen Methode gescholten, auch Czerny spricht von grammatikalischen Spitzfindigkeiten im Gegensatz zum Verständnis der Schriftsteller; und daß Grammatik auch in unerquicklicher Weise gelehrt werden kann, leugnen wir durchaus nicht. Die Notwendigkeit festen grammatischen Wissens aber pflegt auch bei der Schriftstellerlektüre alsbald empfindlich fühlbar zu werden, wenn es fehlt. Virchow, der 1889 im preußischen Abgeordnetenhaus gegen den Betrieb der lateinischen Sprache, wobei das Studium der Grammatik als Hauptsache erscheine, geeifert hatte, fand sich zehn Jahre später an demselben Platz zu folgender Aeußerung veranlaßt: „Es ist mir schon vorgekommen, daß meine Examinanden mir sagten: Grammatik haben wir ja gar nicht mehr gelernt. Sie gaben mir zu verstehen, daß das ein antiquierter Standpunkt sei und daß man wesentlich durch Lektüre und einige literarische Beschäftigung seine Entwicklung in klassischen Dingen machen müsse. Wenn aber alle grammatikalischen Regeln schließlich in den Rauchfang gehängt werden und gar nichts mehr übrig bleibt als das, was jemand zufälligerweise durch Lektüre aufnimmt, so wird das eine sehr einseitige Bildung. Es geschieht auch tatsächlich, daß jemand, der so wenig Grammatik versteht, zu einer regelrechten Lektüre nicht gelangt."

Doch genug des Widerspruchs, obgleich uns manches noch zur Aeußerung einer abweichenden Meinung anregen könnte, z. B. der Vorschlag, den Religionsunterricht mit dem Konfirmandenunterricht abzuschließen. Wir wollen lieber einen Punkt her-

vorheben, in dem wir uns in voller Uebereinstimmung mit dem Redner befinden, ich meine das Verlangen bezüglich der Entlastung und Besserstellung der Lehrer, damit die der Schule so notwendige Begeisterung derselben für ihren Beruf nicht geknickt werde.

An die Czernysche Rede hat sich ein kleiner Zeitungsstreit geknüpft. P. Cauer kritisierte die Ansichten des Redners in der Frankfurter Zeitung vom 14. Dezember v. J. Nr. 346 (Morgenblatt) unter der Ueberschrift „Ein medizinisches Votum für Schulreform" und bezeichnete zugleich klar seinen Standpunkt: eine Minderschätzung derjenigen Lehrfächer, die im humanistischen Gymnasium nach seiner Meinung weitere Ausdehnung nicht erhalten können, liegt ihm ebenso fern wie Minderschätzung der anderen höheren Schulgattungen; nichts als ein Vorurteil der Gesellschaft sei es, eine Schule als die vornehmste hinzustellen, die alles umfassen müsse, alle Wissenschaften und alle, die zur Elite der Nation gehören wollen; als unerläßliche Bedingung aber für das Gymnasium wie für die anderen Anstaltsgattungen, um ihre Aufgabe an der ihnen anvertrauten Jugend zu erfüllen, sieht er die Konzentration der jugendlichen Geister auf bestimmte Unterrichtsgebiete an. Czerny antwortete in einer Zuschrift an die Redaktion derselben Zeitung vom 15. Dezember Nr. 347 (Abendblatt) und berichtigte einen Irrtum Cauers, der gemeint hatte, Cz. verlange Beschränkung des gesamten altklassischen Unterrichts auf eine Stunde täglich, während er für beide alte Sprachen je eine gefordert hatte; Cz. selbst aber zeigte sich auch bei der Erwiderung noch in dem oben besprochenen Irrtum befangen, daß Cauer „den jetzt schon dürftigen Anschauungsunterricht und die naturwissenschaftliche Ausbildung der Gymnasiasten noch weiter zurückgedrängt" wünsche. Als seine Absicht bezeichnet hier Cz. den Wunsch, zu verhindern, daß die Mediziner ihre Vorbildung auf dem Realgymnasium oder der Realschule suchen. Schließlich macht er eine Bemerkung, die zeigt, wie weit er entfernt ist von umwälzender Tendenz. „Ich fürchte — schreibt er — die Geister, die ich rief, werde ich nicht mehr los, und so verspreche ich, jeder weiteren Diskussion über meine Rede vorsichtig aus dem Wege zu gehen".

Der Unterzeichnete ist zu seiner ausführlichen Diskussion darüber durch die große wissenschaftliche Bedeutung des Redners bewogen worden, und dasselbe Motiv veranlaßt ihn noch zu einer Bemerkung über das Schlußwort in dem von Cz. 1900 abgegebenen Gutachten: „M. E. kann die Frage, ob es sich empfiehlt, für die Zulassung zum medizinischen Studium nach wie vor das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums zu fordern, nur durch eine Reform des Mittelschulwesens etwa in dem Sinn des Frankfurter (und Karlsruher?) Reformgymnasiums — also ein einheitlicher Unterbau für alle Stände — in wirklich fortschrittlicher Weise gelöst werden." Was alles von dem Reformgymnasium erwartet wird! In Wahrheit ist doch die Organisation des Goethegymnasiums in mehr als einer Beziehung den Wünschen Czernys entgegengesetzt. Weil der klassische Unterricht dort erst später beginnt und dann das in den unteren Klassen Versäumte nachzuholen sucht, ist die Zahl der lateinischen Stunden nicht 8 oder 7, wie in den Normalgymnasien, sondern 10 oder 8, die der griechischen nicht 6, sondern 8; die Zahl aller wöchentlichen Stunden wird hier in den oberen Klassen noch weniger leicht unter 30 herabgehen können; und der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht verfügt in den 4 obersten Klassen der Frankfurter Anstalt nicht über 6, sondern nur über 5 Stunden. Uhlig.

Die Lieferungen 15—22 der neuesten Auflage des berühmten **Stielerschen Hand-Atlasses** (50 Lieferungen zu je 60 Pfg.; Gotha, Justus Perthes) bieten fast nur Blätter zur Geographie Europas: 1 + 4 behandeln die Pyrenäenhalbinsel, 2 Oesterreich-Ungarn, 1 + 2 Frankreich, 2 Rußland und Skandinavien. Daneben bezieht sich 1 Blatt auf Asien, und 2 auf Nordamerika bezügliche bringen diesen Teil des Werkes bis auf die Uebersichtskarte zum Abschluß. Vergleichen wir einmal in Kürze diese Abteilung in der 9. Auflage mit ihrem Aussehen in der vorigen. Das Blatt West-Kanada von Habenicht zeigt bei äußerer Gleichheit mit dem früheren Blatte die Verarbeitung der hervorragenden Fortschritte der Topographie für die Gegenden zwischen Hudson-Bai und Alaska. Die vierblättrige Karte „West-Indien" von Petermann ist als solche verschwunden. Ihr erstes und zum Teil auch ihr zweites Blatt war eigentlich schon früher durch die sechsblättrige Karte Petermanns in größerem Maßstabe „Vereinigte Staaten von Amerika" überflüssig gemacht. Für die nördliche Hälfte des zweiten Blattes ist die weit mehr umfassende Karte Ost-Kanada von Habenicht neu hinzugekommen. Neu ist ebenso die Uebersicht der Vereinigten Staaten in 1:12,5 Millionen von H. Habenicht und H. Salzmann. Es folgen die erwähnten 6 Blätter Vereinigte Staaten, „entworfen von A. Petermann, bearbeitet von H. Habenicht", mit dem lebendigen, in die Augen fallenden braunen Verakolorit der neuen Auflage und vielen Berichtigungen und Nachträgen. Hier sieht man auch, wie wichtig für die Uebersichtlichkeit und Brauchbarkeit der Karten die reichlichere und doch diskrete

Anwendung der Färbung (z. B. der Seen) ist. Die Karten „Mexiko, Guatemala und Salvador“ von Habenicht und „West-Indien“ von demselben decken sich im Maßstab und im behandelten Gebiete mit Bl. 3 und 4 des fortgefallenen „West-Indien“ von Petermann; aber jetzt ist jedes der beiden Gebiete in der Projektion für sich zentral aufgefaßt. Der Grund für die uns bedauerliche Tatsache, daß, wie auch auf einigen anderen Blättern, auf diesen im Gegensatz zur vorigen Auflage keine Meerestiefenlinien gegeben sind, ist uns nicht klar. Die neue Einordnung der zwei Blätter am Schlusse von Nord-Amerika stellt die naturgemäße Ordnung her. Der Verlagshandlung und dem, mit dessen Namen und Arbeit die Leistungen der 9. Auflage des Stieler in dieser Abteilung wie überhaupt in engster Beziehung stehen, H. Habenicht, sei die gebührende Anerkennung für diese Leistungen ersten Ranges gezollt.

Wir verbinden damit unseren Glückwunsch zum Beginn des 50. Bandes der allbekannten „Petermannschen Mitteilungen“ des J. Perthesschen Verlages, die für das Werden des „Stieler“ von hervorragendster Bedeutung waren und noch sind. An der Spitze des ersten Heftes von 1904 steht ein Aufsatz Hermann Wagners über „Stielers Handatlas in neuer Gestalt“, auf den wir nachdrücklich hinweisen möchten. E.

Der fünfte und der sechste Band der sechsten, gänzlich neu bearbeiteten und vermehrten Auflage von **Meyers Großem Konversationslexikon** (Differenzgeschäfte — Erde und Erdmessen — Franzén) rechtfertigen wieder in vollem Maße die ebengenannten Beiwörter: fast jeder größere Artikel, den man in beiden Auflagen vergleicht, hat wesentliche Verbesserungen und Vermehrungen erfahren, und nicht am wenigsten gilt dies von den Illustrationen. Man gehe einmal den kleinen Abschnitt von Erdkunde bis Essen in der V. und der VI. Auflage durch, so wird man folgenden Zuwachs an Abbildungen finden: bei Erdkunde die vortrefflichen Porträts von Karl Ritter, Heinrich Kiepert, Oskar Peschel, Ferdinand v. Richthofen, Friedrich Ratzel, Elisée Reclus; ebenso anmutige wie scharf charakterisierende Bilder der Schwarzerle und der Esche; sechs neue Darstellungen von Erosion; zehn Abbildungen zur Erläuterung des Artikels über Erzlagerstätten; einen sehr speziellen Plan der Stadt Essen. Welche Vermehrung aber der Text in Artikeln erhalten hat, bei denen bedeutende Fortschritte der Gegenwart in Betracht kommen, wird u. A. dadurch klar, daß die Erörterungen über Elektrizität und die verschiedenen Arten der Elektrotechnik jetzt 94 Seiten einnehmen gegen 63 der V. Auflage. U.

Mitteilungen.

Aus den Verhandlungen des preußischen, bayerischen und sächsischen Landtags.

Aus den letzten Verhandlungen dieser Landtage über Fragen des höheren Schulunterrichts wollen wir hier nur einige die Schulreform betreffende Aeußerungen auf Grund der stenographischen Protokolle mitteilen.

Im preußischen Abgeordnetenhaus erklärte am 13. April Prof. Eickhoff, Oberlehrer an der Städtischen Realanstalt in Remscheid, die im Begriff ist sich in eine Realgymnasial- und Realschulklassen umfassende Reformschule umzuwandeln, daß die der Staatsregierung verdankte Schulreform einen „vorläufigen“ Abschluß gefunden habe, der alle aufrichtigen Freunde eines gesunden Fortschritts mit Freude erfüllen müsse; doch trage auch dieses Bild einige Schönheitsflecken, wozu E. rechnet, daß den Schülern beider Realschulgattungen die Theologie und denen der Oberrealschule die Medizin verschlossen bleibe. Die Ergänzungsprüfungen hält E. für überflüssig, erkennt aber an, daß die Bestimmungen über sie so liberal wie möglich gehalten seien. Notwendig erschienen ihm auch die an einigen Universitäten eingerichteten lateinischen und griechischen Kurse nicht, und er wünsche ihnen kein langes Leben. Es sind nach Eickhoffs Auffassung vorübergehende Einrichtungen, die die preußische Schulverwaltung in wohlwollendster Absicht getroffen habe, um den Schülern der Realanstalten den Zutritt zu jenen Studien zu erleichtern, die ihnen bis dahin verschlossen gewesen. Grundsätzlich halte er an der Anschauung fest, daß die Anerkennung der Gleichwertigkeit der höheren Lehranstalten tatsächlich auch ihre Gleichberechtigung bedinge. In Bezug auf Gründung von staatlichen Reformschulen wünscht E. von der Regierung ein rascheres Tempo eingeschlagen: denn die Vorzüge, die die Reformschule für Geist und Körper ihrer Schüler biete, seien evident. — Die entgegengesetzte Ansicht vertrat Professor Dr. Berndt, Oberlehrer am Gymnasium in Hamm, der sich dahin aussprach, daß die Zusage, das Gymnasium solle in seiner Eigenart erhalten werden, durch die Begünstigung des Reformgymnasiums, insbesondere durch Gründung staatlicher Anstalten dieser Art durchbrochen sei. Auch sei der Teil der Bevölkerung, für den das in Dortmund zu gründende Kgl. Reformgymnasium besonders bestimmt sein solle, durch diese Aussicht in keiner Weise beglückt. Selbst bei guten Schülern, wie sie das Goethegymnasium

besitze, bleibe der Lateinunterricht nach dem von Geheimrat Lahmeyer auf der Kasseler Konferenz abgegebenen Urteil hinter dem wünschenswerten Ziel zurück. Je mehr die für den klassischen Unterricht verfügbare Zeit abgekürzt werde, desto geschäftsmäßiger müsse der Betrieb werden, desto flüchtiger werde der Eindruck des Gelesenen sein. Das Sicheinleben in die Schätze des Altertums werde dann nicht mehr möglich. So geht Berndts Wunsch dahin, daß der Herr Minister den immer weiter gehenden Reformbestrebungen ein Ziel setzen und vor allem das Gymnasium in seiner Eigenart erhalten möge. — Der Kultusminister hielt seine frühere Behauptung aufrecht, daß die durch die Allerh. Ordre eingeleitete Reform nicht zu einer Benachteiligung des Systems der humanistischen Gymnasien, sondern zu einer Stärkung ihrer Eigenart führe: es habe tatsächlich eine Vervollkommnung in der Erreichung der Ziele des Gymnasiums stattgefunden. Die Erfahrungen, die mit dem System der Reformschulen bisher gemacht worden, seien nicht ungünstig; in einzelnen Städten, wo ein besonderes Schüler- und Lehrermaterial zur Verfügung stehe, könnten sie sogar als günstige bezeichnet werden. Trotzdem sei auf Grund der bisherigen Erfahrungen ein vorsichtiges Tempo geboten und werde auch seitens der Unterrichtsverwaltung nach wie vor innegehalten werden.

In dem bayerischen Abgeordnetenhaus wurde am 23., 26., 28., 29. Januar und 3., 4 Februar neben anderen Schulangelegenheiten von einer Reihe von Rednern die Frage erörtert, ob zu den juristischen Studien auch Absolventen der Realgymnasien (nicht lateinloser Schulen) zuzulassen seien. Der Justizminister v. Miltner sprach sich am 26. Januar, 3. und 4. Februar darüber aus und verharrte auch gegenüber den Einwänden des Schullehrerseminardirektors Dr. Andreä auf dem Standpunkt, daß die Sache nicht so liege, daß die Regierung Veranlassung habe, den Wünschen derer nachzugeben, welche jene Zulassung befürworteten. Man wolle erst einmal sehen, was die Zukunft uns auf diesem Gebiete bringe. Die Bemerkung, daß der Zug der Zeit dahin gehe, bewege ihn nicht: es sei schon manchmal dagewesen, daß eine Bewegung mit vollen Segeln ins Leben hinausgezogen, dann aber wieder abgeflaut sei. Auf seine und anderer Redner Argumente behalten wir uns vor später zurückzukommen.

Ebenso entschieden äußerte sich in der sächsischen II. Kammer am 23. März und in der I. am 20. April der dortige Justizminister Dr. Otto dagegen, den Realgymnasialabiturienten die juristische Laufbahn zu öffnen, während der Kultusminister Dr. von Seydewitz dies in der I. Kammer befürwortete. Auch auf diese interessante Diskussion gedenken wir zurückzukommen.

Der Ballast der toten Sprachen.

„Ich weiß wohl, es gehört eine gewisse Vorbildung dazu, um das in den akademischen Vorträgen Gehörte mit Nutzen in sich aufnehmen zu können. Es bestehen aber doch hier viele Vorurteile, die allmählich schwinden müssen. Die humanistische Bildung ist ja gewiß sehr schätzenswert, aber in den letzten Jahren geht doch eine Bewegung dahin, sie vom Ballast der toten Sprachen zu befreien. Wenn es gelingt, diesen Ballast zu verringern, so wird es auch möglich sein, daß auch Leute aus Proletarierkreisen mehr als bisher auf die Gelehrtenschulen gelangen." Worte des Abgeordneten Lutz (Soz.) in der Sitzung der Zweiten Badischen Kammer vom 14. April d. J.

Berichtigung einer Notiz über Reformgymnasiasten.

Herr Professor Dr. Birt in Marburg schrieb an uns wegen einer in Nr. 75 der „Deutschen Zeitung" vom 29. März enthaltenen Mitteilung, wonach der Abgeordnete Prof. Eickhoff in der 15. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform gesagt hätte, von Herrn Ministerialdirektor Althoff sei in einer Sitzung der Budgetkommission bemerkt worden, daß die besten Mitglieder des altphilologischen Seminars zu Marburg Reformschüler gewesen seien. Weder er noch sein Kollege Prof. Maaß — fuhr Herr Birt fort — hätten eine Erklärung über die Tüchtigkeit solcher Seminarmitglieder abgegeben und, wenn sie zu einer solchen aufgefordert würden, so müßte ihre Antwort anders lauten. Durch eine Korrespondenz mit dem Abgeordneten Herrn Prof. Dr. Berndt erfuhren wir nun den wahren Sachverhalt. Herr Ministerialdirektor Althoff hat nur von einer Universität gesprochen, ohne einen Namen zu nennen, ebenso Herr Eickhoff; bei dessen Aeußerung in der genannten Versammlung aber ist von mehreren Seiten „Marburg" gerufen worden.

Ein falsches †. Es wird uns zu unserer Freude mitgeteilt, daß der auf S. 47 unseres I. diesjährigen Heftes totgesagte sächsische Seminardirektor Schulrat Römpler nur in den amtlichen Ruhestand getreten ist und sich dessen in gutem Wohlsein erfreut.

Abgeschlossen Anfang Mai 1904.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pfg.)

In **Carl Winter's Universitätsbuchhandlung** zu **Heidelberg** ist soeben schienen von:

Max Eyth:

Im Strom unserer Zeit.

Aus Briefen eines Ingenieurs.

Band: **Lehrjahre.** Mit 32 schwarzen und 4 farbigen Bildern nach Zeichnungen von Max Eyth. 8°. geheftet 5 Mk., fein Leinwandband 6 Mk.

Band: **Wanderjahre.** Mit 32 schwarzen und 4 farbigen Bildern nach Zeichnungen von Max Eyth. 8°. geheftet 5 Mk., fein Leinwandband 6 Mk.

Band: **Meisterjahre.** Erscheint voraussichtlich Ende 1904.

Es bleibt ein wackeres, starkes Buch, das Buch eines Mannes, den das Leben, indem es ihn auf der rde umherwarf, nur in seiner festen Tüchtigkeit erprobt hat. Darin schlägt ernstlich der kraftvolle Puls der odernen Arbeit, darin weht der Atem einer Tatenlust, die über die müßiggängerische Nervosität der „Entarteten" geslächelnd hinwegträgt. . . . . (Dr. **Anton E. Schönbach in der „Kultur".**)

So empfehlen wir diesen Band jedem aufs wärmste, besonders aber unserer heranwachsenden Jugend; einer Zeit, wo alles zum Studium drängt, mag sie daraus lernen, daß jede schaffende auch vor den niedrigsten andgriffen nicht zurückscheuende Arbeit ihren Lohn in sich trägt und geadelt wird durch die Idee, der sie dienen ll, und daß angestrengteste und aufreibendste Tätigkeit doch die Empfänglichkeit für künstlerische und wissenhaftliche Geistespflege nicht zu verkümmern lassen braucht. (Dr. **Fr. in der Monatsschrift f. Stadt u. Land.**)

. . . Ein ganzer Mann blickt aus jeder Zeile des Werkes! (**Deutsche Zeitung.**)

. . . Wer mit einem gebildeten Beobachter, einem gediegenen Kenner und Versteher plaudern, sich über ußländische Dinge und Verhältnisse unterrichten lassen will, der nehme den neuen Eyth in die Hand. Hat er on vorher fleißig Reisebücher gelesen, so wird er von dem frischen Humor und der geistigen Spannkraft des erfassers doppelt angenehm überrascht sein. (**Gegenwart.**)

. . . Das ganze Buch aber ist ein Werk, wie unsere Literatur leider nur recht wenige besitzt. Um so dankarer dürfen wir deshalb für diese Kulturbilder aus der Entwicklungsgeschichte des Maschinenzeitalters sein. (**Leipziger Neueste Nachrichten.**)

. . . Der Ingenieur Eyth, den das Leben in seinem Berufe nach aller Herren Länder führte, ist überall erselbe geistvolle Mensch, der mit weitem Blick über seine unmittelbare Umgebung hinausschaut und dabei eine taunenswerte Anpassungsfähigkeit und einen köstlichen, frischen Humor in allen Lebenslagen sich bewahrt . . . (**Deutsche Wacht.**)

. . . Aber man lese selbst! Begeisterung für die Kulturaufgabe des Ingenieurs, goldener Humor, lebensolle Beiträge zur Menschenkenntnis, seltene Erzählerkunst machen das zum Genusse . . . (**Staatsanzeiger für Württemberg.**)

Das ist ein so liebenswürdiges, unterhaltendes Buch, wie ich es nach dem ersten Durchblättern nicht geacht hätte. Als ich aber an das Vorwort ging, kam mir daraus ein so sinniger, freundlicher Mensch entgegen, aß ich schnell entschlossen war weiter zu lesen . . . (**Afrika-Post.**)

. . . Dieses Buch hat uns einen Genuß bereitet wie selten eines . . . (**Kontorfreund.**)

. . . Über dem ganzen Buche schwebt ein so prächtiger, echt deutscher Humor, daß, wenn man erst anfangen hat, man immer weiter lesen will . . . (**Archimedes.**)

. . . eines der wenigen Werke, die mit innerer Nötigung aus Briefen in die Heimat entstanden, die Kindheitsschichte der deutschen Technik widerspiegeln, deutsch im besten Sinne des Wortes . . . (**Der alte Glaube.**)

Eine Reise durch die Länder des Erdballs mit Schilderungen in Bild und Wort, wie ich interessanter och kein anderes ähnliches Werk gefunden habe. (**Der Trust.**)

. . . Da haben wir uns selbst mit all unseren Tugenden und Schwächen des Deutschen, besonders aus der eit, wo ganz Deutschland zuerst schüchtern die Nase aus dem Märchenbuch der Kinderstube herauszog . . . . . (**Wartburgstimmen.**)

Der erste Band berichtet von Eyths Erlebnissen in Ägypten, Syrien und Nordamerika und wendet sich icht etwa an Fachleute, sondern an das große Publikum. Mit einer reichen allgemeinen Bildung verbindet Eyth inen Schatz von Witz und Schalkheit und besitzt neben satyrischem Humor deutsche Gemütstiefe . . . (**Schlesische Zeitung.**)

Der Kampf um die Cheopspyramide.

Eine Geschichte

und Geschichten aus dem Leben eines Ingenieurs.

2 Bände, geheftet 6 Mk.

In Leinwand mit fünffarbiger Deckenzeichnung geb. 8 Mk.

Nur eine der zahlreich eingegangenen anerkennenden Kritiken sei hier verzeichnet:

„. . . Eyths Roman ist der fesselndste, tiefgründigste und dabei liebenswürdigste, den das Jahr hervorgebracht hat. Die weiche, warme Luft des Pharaonenlandes, die fromme und doch so bunte Poesie es Nilflusses, der frohe Humor des deutschen Nordens vereinigen sich anmutig in ihm und durchwehen ihn: sie eben einen lieblichen Hintergrund ab für die Enthüllung des grandiosen Pyramidenrätsels. **Das Buch wird, wenn nicht alles täuscht, einen Siegeszug durch Deutschland antreten.**" (**Gegenwart.**)

In **Carl Winter's Universitätsbuchhandlung** zu **Heidelberg** erscheint Ende Ma

Hermann Köchly

Ein Bild seines Lebens und seiner Persönlichkeit

von

Dr. Ernst Böckel,

Gymnasialdirektor in Heidelberg.

gr. 8°. geheftet etwa 10 M., Leinwandband etwa 11 M.

Dieses Lebensbild des bedeutenden Philologen und Politikers wird großes Interesse e regen. Seine Schicksale waren reich an Ereignissen, in welchen sich die politischen und kultu historischen Zustände des vergangenen Jahrhunderts dank der gründlichen und gewandt Darstellung des Verfassers dem Leser zu einem lebensvollen Bild erschließen. (Jugendzei Studium in Leipzig als Schüler **Gottfried Hermanns**, Reformpläne zur Ausgestaltun des sächsischen Schulwesens, Verurteilung zum Tod im Jahre 1848, Flucht nach Belgien, d da Berufung an die Universität Zürich, später die Rückkehr nach Deutschland und Tätigk an der Universität Heidelberg und badische Schulreform.) Der Verfasser, selbst ein Schüle Köchlys, hat seinem Lehrer in diesem Werk ein literarisches Denkmal gesetzt, dem auch d Anerkennung für den Verfasser nicht fehlen wird.

In **Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg** ist soeben erschienen:

Immanuel Kant und seine Weltanschauung

Gedenkrede

zur Feier der 100. Wiederkehr seines Todestages

an der Universität Heidelberg gehalten von

Wilhelm Windelband

8°. geheftet 60 Pfg.

Meditationen

Entwürfe zu deutschen Aufsätzen von Geh. Rat Dr. **Ferd. Schultz.** Bd. I und III Mk. 2.40 geb. 3.—, Bd. II Mk. 3.— geb. 3.6

Grundzüge der Meditation

Vorstufe zu Vorigem Mk. 1.— geb. 1.3 Prospekte mit systemat. Inhaltsverzeichnis auf Verlangen gratis und franko

L. Ehlermann in Dresden

☞ Mit Beilagen von **Fr. Ackermann's** Verlag in Weinheim, **Gebr. Blum** Goch und **Carl Winter's** Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Universitäts-Buchdruckerei J. Hörning, Heidelberg.

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Fünfzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 15 Bogen.
Gewöhnlich sechsmal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Einzelpreis für ein Heft 1 Mk., für ein Doppelheft 2 Mk.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen
und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1904 Heft IV u. V

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8. und Geh. Hofrat Prof. **Dr. Gustav Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

	Seite
Die 13. Jahresversammlung des Gymnasialvereins zu Marburg	129
Darin: L. v. Sybels Vortrag über die Pflege des Kunstsinns im Gymnasialunterricht	133
Alys Vortr. über die Bedeutung Ciceros für das human. Gymnasium	139
P. Cauers Vortr. über den gegenwärtigen Stand der schulpolit. Bewegung	154
H. F. Müller: Von der „Eigenart" des Gymnasiums und dem „englischen Ersatzunterricht" für das Griechische	162
G. Uhlig: Wie weit fand und findet Dispensation vom Griechischen in nichtpreußischen Gymnasien statt? Und was soll werden?	173
W. Münch: Zukunftspädagogik und Aus Welt u. Schule, bespr. v. Jäger	180
E. Böckel: Herm. Köchly, ein Bild s. Lebens u. s. Persönlichkeit, bespr. v. Uhlig	181
K. Bardt: Die Neubearbeitung von Drumanns Geschichte Roms	188
L. Busse: Geist und Körper, Seele und Leib, bespr. v. Julius Keller	190
Grunsky u. Bräuhäuser: Griechisches Uebungsbuch, bespr. v. Lux	192
Fr. v. Bezold: Das Bündnisrecht der deutschen Reichsfürsten, bespr v. Jäger	193
Fr. Dannemann: Grundriß einer Geschichte d. Naturwissensch., angez. v. Fzr.	193
F. Pfuhl: Der Unterricht in der Pflanzenkunde, angez. v. Fzr.	193
Aus den Verhandlungen der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins	194
Aus den Vhdlgen. des Niederrhein. Zweigverbandes des Gymnasialvereins	195
Der erste Deutsche Oberlehrertag	196
Der Kölner Neuphilologentag	196
Erster allgemeiner Tag für deutsche Erziehung	197
Verhdlg. des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele	198
Der XVI. Kongreß des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit	199
Feier des 40jährigen Bestehens des Bayrischen Gymnasiallehrervereins	199
Zusammenkunft ehemaliger Angehöriger des Ansbacher Gymnasiums	199
Die 43. Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer	200
Das Stuttgarter Mädchengymnasium	200
Zum griechischen Unterricht in Nordamerika	201
Repliken und Dupliken	202
Eingesandte Veröffentlichungen	206
Kuno Fischer, v. G. Uhlig	207

Die Vereinsmitglieder werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1904

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (jährlicher Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mark und 5 Pfennig Bestellgebühr, für die anderen Länder $2^1/_2$ Mark, zu zahlen jeweils bis zum 1. November) sind an Herrn **Oberlehrer E. Brey in Magdeburg, Kaiserstraße 5,** zu richten. Auf der Rückseite des Postanweisungs-Abschnittes möge gefälligst, um Irrtümer auszuschließen, ausdrücklich bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern. Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Oberlehrer Brey mitzuteilen. — Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare unserer Zeitschrift die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung.

Die Ausgabe eines Doppelheftes war diesmal notwendig, um das ganze Protokoll der Marburger Verhandlungen und zugleich manches Andere bringen zu können, dessen Abdruck nicht wohl aufgeschoben werden konnte. Das letzte Heft dieses Jahres erscheint im November.

Von neueren Erscheinungen, die uns zugegangen, möchten wir an dieser Stelle noch auf folgende aufmerksam machen.

Wir haben im vor. Heft unter **Künstlersteinzeichnungen,** die B. G. Teubner herausgibt, eine als ganz besonders gelungen hervorgehoben. Wir wollen nicht verfehlen, zu sagen, daß auch was wir jüngst von den in R. Voigtländers Verlag erschienenen Publikationen dieser Art gesehen haben, die größte Anerkennung verdient, so das Bild von Arthur Kampf „Germanentaufe" und von M. Schiestl „Wie A. Dürer auf seiner Reise nach den Niederlanden bei Sulzfeld a. M. vorbeifährt". Auch ist uns mitgeteilt, daß auf einer unter dem Protektorat der Kaiserin-Witwe in Petersburg stehenden Ausstellung die Voigtländerschen Bilder mit der goldenen Medaille ausgezeichnet worden sind.

In einem früheren Jahr haben wir die erste Lieferung einer aus der Deutschen Verlagsanstalt in Stuttgart hervorgegangenen Musterleistung, des illustrierten Werks **„Die Tiere der Erde"**, angezeigt. Dasselbe nennt sich eine volkstümliche Uebersicht über die Naturgeschichte der Tiere und enthält eine ebenso fesselnde wie belehrende Schilderung des mannigfaltigen Tierlebens von der Hand des wohlbekannten Leipziger Professors für Zoologie und vergleichende Anatomie W. Marshall mit vielen Hundert Abbildungen nach dem Leben, z. T. auf Farbendrucktafeln. Was die erste Lieferung versprach, haben die weiteren 31, die uns vorliegen, durchaus gehalten und werden jedenfalls auch die noch übrigen 18 halten. Der Preis ist für das Geleistete sehr niedrig: 60 Pfg. für die Lieferung.

Die Unzahl der in Deutschland erschienenen deutschen Lesebücher alle zu mustern wird schwerlich Jemand Neigung haben. Aber recht interessant dürfte es für Manchen sein, einmal einen Blick in ein Buch dieser Gattung zu werfen, das für die Gymnasien Augsb. Konfession in Siebenbürgen verfaßt ist. Das von Dr. Oskar Netoliczka, Professor am Honterus-Gymnasium in Kronstadt, und Dr. Hans Wolff, Professor am Bischof-Teutsch-Gymnasium in Schäßburg, bei W. Krafft in Nagyszeben (Hermannstadt) herausgegebene **Deutsche Lesebuch für Mittelschulen** hat jetzt mit dem IV., für die vier obersten Jahreskurse bestimmten Teil seinen Abschluß gefunden. Wer ihn zur Hand nimmt, wird eine durch Mannigfaltigkeit und Gediegenheit des Inhalts und durch die Mustergiltigkeit der Form gleich ausgezeichnete Auswahl prosaischer und poetischer Stücke finden und darunter vieles ihm Unbekannte, solches das sich auf Landeskunde, Geschichte, Literatur Ungarns, speziell des ungarischen Sachsenlandes bezieht, zumteil Uebersetzungen aus dem Magyarischen. Weitere Belehrung aber über die Geschichte des mit bewunderungswürdiger Treue an deutscher Sprache und Sitte festhaltenden sächsischen Stammes in Siebenbürgen findet man am besten in den ganz vortrefflichen „Bildern aus der vaterländischen Geschichte", herausgegeben von Dr. Friedrich Teutsch, dem Sohn des bekannten Bischofs, im gleichen Verlag erschienen I 1895, II 1899.

In Austausch empfangen wir jetzt auch die Zeitung **Civis Romanus,** die von Ed. Lommatzsch in Bremerhaven herausgegeben wird, und freuen uns öfter an den Proben der Fähigkeit, selbst allermodernste Dinge in lateinisches Gewand zu kleiden.

Die 13. Jahresversammlung des Gymnasialvereins zu Marburg i. H. am 24. Mai 1904.[1])

Zu der am Abend des 23. Mai vorausgehenden **Vorstandssitzung** hatten sich eingefunden die Herren Jäger-Bonn, Aly-Marburg, Brey-Magdeburg, Cauer-Düsseldorf, Fritsch-Hamburg, Hilgard-Heidelberg, Kübler-Berlin, Lück-Steglitz, Müller-Blankenburg, Thumser-Wien, Wendt-Karlsruhe, Wotke-Wien. Unter den Briefen der ihre Abwesenheit entschuldigenden Vorstandsmitglieder (sie hatte ihren Grund meistenteils in amtlichen Pflichten, da keineswegs überall in Deutschland die Pfingstwoche schulfrei ist) kam auch ein Schreiben des Geheimrats Schrader in Halle zur Verlesung, in dem mit dem schmerzlichen Bedauern über die Unmöglichkeit einer Beteiligung von seiner Seite zugleich der Wunsch und die Hoffnung ausgesprochen waren, daß die Lebens- und Tatkraft des Vereins sich auch ferner ungeschwächt erweisen und helfen werde, die schweren Gefahren abzuwehren, die nach kaum erhelltem Horizont über die deutschen Gymnasien heraufbeschworen seien.

Aus dem Vortrag unseres neuen Kassenführers, der sich mit staunenswerter Schnelligkeit und Genauigkeit in seine schwierigen Obliegenheiten eingearbeitet hat, ging die erfreuliche Tatsache hervor, daß, obgleich wir im verflossenen Jahre manche Mitglieder durch den Tod und durch Austritt verloren haben, doch ein Reinzuwachs von 75 stattgefunden und die Gesamtzahl sich auf 2192 gehoben hat. Das Vereinsvermögen betrug am 30. September 1903 Mk. 5250,59; dazu kommen an Mitgliederbeiträgen vom 1. Oktober 1903 bis zum 19. Mai 1904 Mk. 3814,23 und an Bankzinsen Mk. 146,46, zusammen Mk. 9211,28. Die Ausgaben für Herstellung und Versendung von Heft I—III des „Humanistischen Gymnasiums" und die sonstigen Auslagen beliefen sich auf Mk. 2626,53, so daß der Verein am 19. Mai 1904 ein Vermögen von Mk 6584,75 besaß. Um eine Revision der Rechnungen sollen nach Beschluß des Vorstandes die Herren Oberlehrer am Magdeburger König-Wilhelms-Gymnasium Dr. Philippson und Jensch gebeten werden. Ferner wurde beschlossen, daß das Geschäftsjahr für die Rechnungsführung in Zukunft mit dem Kalenderjahr zusammenfallen soll. Rückständige Mitgliederbeiträge wurde unser Schatzmeister beauftragt künftig durch Postauftrag zu erheben.

Auf briefliche Anregung von Uhlig faßte man den Beschluß, einen Herrn aus dem Reichsland in den Vorstand zu kooptieren, und der Vorsitzende wurde ersucht, sich dieserhalb an den Direktor des protestantischen Gymnasiums in Straßburg, Dr. Veil, zu wenden.[2]) Sodann erwog man, wie in weiterem Umfange, als bisher, durch die Tagespresse für die Ziele des Vereins gewirkt werden könne.

Die Tagesordnung für die Hauptversammlung wurde in der Weise festgesetzt, daß nach einleitenden Worten des Vorsitzenden der Vortrag des Herrn Prof. von Sybel, sodann der des Herrn Direktor Aly und die hierüber zu erwartende Diskussion folgen sollten. An Stelle des von Uhlig versprochenen und durch dessen Erkrankung in Weg-

1) Der folgende Bericht über die heurige Hauptversammlung unseres Vereins, der ich leider durch Krankheit verhindert wurde beizuwohnen, stützt sich auf Manuskripte der Herren, die einen Vortrag gehalten haben, auf ein stenographisches Protokoll und ergänzende Mitteilungen des Kollegen Hilgard. U.

2) Herr Veil hat inzwischen die Annahme der Wahl erklärt

fall kommenden Vortrags über den Stand der vom Verein vertretenen Sache im In- und Auslande hatte der Genannte selbst beantragt, eine Erörterung ähnlichen Inhalts von Herrn Direktor Cauer treten zu lassen. Daneben wies Geheimrat Jäger auf die bei zureichender Zeit vorhandene Möglichkeit hin, die aus den Haller Vereinsverhandlungen restierenden Uhligschen Thesen 9—15 (über die Bedeutung des griechischen Unterrichts für andere Lehrfächer) auch in Abwesenheit des Thesenstellers zu diskutieren.[1])

Als selbstverständlich wurde angenommen, daß sich im nächsten Jahr unsere Hauptversammlung wieder an die allgemeine Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner anschließen, also wohl Anfang Oktober in Hamburg stattfinden werde. Für 1906 wurde auf Antrag des Herrn Direktor Lück als Versammlungsort Berlin in Aussicht genommen.[2])

Die **Hauptversammlung**, zu der sich auch eine Reihe von Marburger Hochschullehrern der philosophischen und theologischen Fakultät, zwei Herren der dortigen Oberrealschule und einige Damen eingefunden hatten, begann am 24. vormittags um $^3/_4$10. Geheimrat Jäger gab nach Begrüßung der Erschienenen die Namen derjenigen kund, die der Verein seit der Haller Zusammenkunft durch den Tod verloren hatte. Es sind folgende: Prof. Dr. Beer an der Thomasschule in Leipzig; Geh. Hofrat Gymnasiumsdirektor Bender, Freiburg i. Br.; Oberlehrer Dr. Cornelius, Saarbrücken; Stadtarchivar Prof. Dr. Hänselmann, Braunschweig; Prof. Dr. Herding am Gymnasium in Erlangen; Gymnasialdirektor Dr. Klein, Eberswalde; Prof. Dr. Krick am Kaiser-Wilhelms-Gymnasium in Aachen; Direktor Dr. Lange und Prof. Dr. Lilie am Humboldt-Gymnasium in Berlin; Prof. Dr. Matthias, Burg bei Magdeburg; Prof. Neumann, Landsberg a. d. W.; Geh. Hofrat Prof. Dr. Gustav Richter, Direktor des Gymnasiums in Jena; Geheimrat Dr. W. Schell, Prof. em. der Mathematik an der technischen Hochschule in Karlsruhe; Oberlehrer Dr. Schöler, Hörde; Rechtsanwalt Seidler, Landsberg a. d. W.; Oberlehrer Voß, Schwerin i. M.

Nachdem die Versammelten sich zur Ehrung der Verstorbenen erhoben hatten, erteilte der Vorsitzende Herrn Oberlehrer Rath vom Marburger Gymnasium das Wort, der im Auftrage des Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke die Anwesenden zu dem Kongreß des genannten Vereins in Erfurt einlud. Hierauf äußerte sich Jäger in folgender Weise:

Meine verehrten Herren und Freunde! Wenn wir in Kürze uns orientieren wollen über die Situation, wie sie sich seit unserer letzten Zusammenkunft gestaltet hat, so müssen wir sagen, daß sie im ganzen und großen unverändert geblieben ist; es ist dasselbe geringe Maß von Klarheit und dasselbe Uebermaß von Verworrenheit in unseren Schulverhältnissen, wie es auch im vorigen Herbst

1) Da es zu solcher Verhandlung nicht gekommen ist und mir fern liegt, jene Sätze noch einmal zur Diskussion anzubieten, so sei mir verstattet, hier mitzuteilen, daß ich nach den Aeußerungen der entschiedenen Beistimmung, die ich auf eine an alle Mitglieder unseres Vorstandes vor dem zweiten Druck sämtlicher Thesen gerichtete Anfrage erhalten habe, zu glauben befugt bin, daß auch in den noch nicht diskutierten Sätzen 9—15 keineswegs nur eine individuelle Anschauung zum Ausdruck gekommen ist. Daß wir aber in unserem Verein bezüglich des hohen Wertes übereinstimmen, den der griechische Unterricht auch für den Betrieb der meisten anderen Lehrfächer des Gymnasiums besitzt, ist unzweifelhaft wichtig bei dem Kampf, den wir für die ungeschmälerte Erhaltung des Griechischen an den humanistischen Schulen führen. U.

2) Ueber das Programm für die nächstjährige Versammlung ist noch nicht gesprochen worden. Dem Unterzeichneten möchte jetzt vor anderem die Verhandlung zweier Fragen angezeigt scheinen: Wie hat sich das humanistische Gymnasium gegenüber den neuerlichen schulhygienischen Aufstellungen und Ansprüchen zu verhalten? und wie gegenüber der Behauptung, daß der höhere Schulunterricht in Deutschland viel zu wenig national gestaltet sei? U.

II 7510-298

vorhanden gewesen ist. Unsere humanistische Sache ist fortwährend in die Verteidigung gedrängt. Wir werden aber diese Verteidigung, wie seither, wenn nötig, auch mit kraftvollem Angriff zu führen haben, und wenn komischerweise ab irato von der Greisenhaftigkeit unseres Vereins gesprochen ist, so denke ich, daß wir, auch die Greise unter uns, auch weiterhin ausgiebig den Beweis erbringen werden, daß etwas von Jugendkraft in uns lebt und daß der Humanismus noch von jenem selben Geist erfüllt ist, der einst im 16. Jahrhundert so kräftig mitgeholfen hat, unsere Nation auf eine höhere Stufe der Entwickelung zu führen.

Wenn wir nun von unserer Stellung zu den verschiedenen Abänderungsversuchen und Neuerungsgedanken reden, so werden wir daran festhalten müssen, daß wir bei dem, was in Braunschweig als Richtschnur aufgestellt worden ist, bleiben und daß wir uns erinnern, daß, wo einmal nach reiflicher Ueberlegung ein Zugeständnis gemacht ist, man dem auch voll und ohne Hintergedanken Folge geben muß. Wir dürfen also nicht den gegnerischen Bestrebungen, dürfen vor allem nicht den nunmehr als gleichwertig erklärten Schulen gegenüber (was sie im Grunde übrigens schon immer gewesen sind) eine Politik etwa des schadenfrohen Zuwartens einschlagen, sondern wir wollen uns über jeden Erfolg der realistischen Anstalten, auch in Beziehung auf die Vorbereitung zum akademischen Studium, mit reiner Seele freuen. Es wird sich ja in dem edlen Wettkampf der verschiedenen Schularten zeigen, welche der Bildungsweisen vorzugsweise geeignet ist, unsere Jugend zur Wissenschaft im strengsten Sinne, zur akademischen Wissenschaft, zu führen. Wir erkennen gerne an, daß wir schon öfter uns zu freuen Ursache gehabt haben über manche, die aus realistischen Anstalten hervorgegangen, zum Universitätsstudium übergegangen sind, und wir werden das auch fernerhin tun. Nicht die Anstalten, die auf den modernen Lehrfächern, Naturwissenschaft, neueren Sprachen u. s. w. beruhen, sind unsere Gegner oder die, welche uns Gefahr bringen. Es wird ein Wettkampf sein, den allmählich die Erfahrungen und das Leben selbst schlichten werden. Aber wir haben an unserer Seite einen (ich darf nicht sagen Feind; keineswegs!) — einen Gegner, mit dem wir uns allerdings praktisch auseinandersetzen müssen: das ist das Reformgymnasium.

Ich wünsche nichts zu sagen, was den Männern, die sich für diese Schulart begeistert haben, irgendwie zu nahe treten könnte; Reinhardt und die Seinen gehören in der Tat ja der Sache des Humanismus an. Aber das muß ich doch sagen, daß wir allerdings in einem Punkte durchaus abweichen und auch zu keinem Kompromiß uns verstehen können: ich meine den frühen Anfang des Lateinischen und des Griechischen. Hier können wir nicht paktieren. Denn wir gehen aus von dem Gedanken, daß, wer durch Wissenschaft zur Wissenschaft im höchsten Sinne erzogen werden soll, früh aufstehen und in langsamer, nirgends überstürzter Weise die Höhe hinangeführt werden muß. Diese unsere Stellung zum Reformgymnasium, glaube ich, wird bleibend sein. Die Verständigung in Einzelheiten werden wir leicht finden, denn die Männer, welche jene Unterrichtsorganisation vertreten, sind Leute, die uns innerlich nahe stehen. Aber diese Trennungslinie besteht, und wir dürfen sie nicht verwischen.

Wenn ich nun, verehrte Freunde, diese Dinge etwas länger ausführen wollte, so würde ich unserem Hauptzweck Eintrag tun. Ich hatte — allerdings nur für den Fall, daß uns irgendwelches sonstige Thema versagt hätte — den Gedanken, Ihre Aufmerksamkeit zu richten auf die große Apologetik, welche in dem Lexischen Buche für die Schulreform gegeben worden ist. Es ist aber ein zu weitschichtiges Thema, als daß ich mich jetzt tiefer in dasselbe einlassen könnte. Nur eins möchte ich hervorheben. Das Buch ist dankenswert dadurch, daß es das Geschichtliche auf unseren verschiedenen Schulgebieten in eingehender Weise darstellt. Es ist auch, wie sich von selbst versteht, wenn eine Reihe von bedeutenden

Männern zusammentritt, im einzelnen eine Reihe guter und fruchtbarer Gedanken darin enthalten. Allein an mancher Stelle tritt uns doch eine Anschauung entgegen, die wir nicht teilen können. Ich würde besonders Ihre Aufmerksamkeit gerichtet haben auf die Behandlung und Auffassung des Lateinischen, die, wie ich nicht bergen kann, mir außerordentlich von der Oberfläche geschöpft zu sein scheint. Was soll es zum Beispiel heißen, wenn der Anfang mit dem Französischen mit dem Satze gerechtfertigt und abgemacht wird: „Jedenfalls hat der Beginn des fremdsprachlichen Studiums mit dem Französischen das anerkannte pädagogische Gesetz für sich, daß vom Leichteren zum Schwereren, vom Näherliegenden zum Ferneren fortzuschreiten ist." Meine Herren, mit dem Satze kann man verschiedenes Grundverkehrte plausibel machen. Und als ob wir nicht gerade im Lateinischen die vollkommenste Möglichkeit hätten, vom wissenschaftlich leichteren nach und nach zum wissenschaftlich immer schwereren und schwereren emporzustreben. Der Satz: „Französisch ist leichter, Lateinisch ist schwerer; also fängt man mit dem Französischen an!" ist eine äußerst bedenkliche Halbwahrheit, also im ganzen falsch. Das Französische ist in einer Beziehung schwerer und in anderer leichter. Dasjenige aber, was uns dazu bestimmt, als Grundlage sprachlicher Wissenschaft und damit als Vorstufe für jede andere Art von Wissenschaft das Lateinische zu nehmen, ist eben das, daß hier alle geistigen Kräfte auf ein im strengsten Sinne wissenschaftliches Objekt gerichtet sind und daß wir schon von früh auf, schon den Sextaner, in eine Vergangenheit versetzen, an der sich der Schüler nach und nach das tiefere Verständnis der Gegenwart und aller Arbeit der Gegenwart erwerben kann.

Dann noch ein anderes, was ich wenigstens streifen möchte. Es wird in der Behandlung des Lateinischen, und auch sonst in dem Buche vielfach, Wert allein auf die Lektüre gelegt und jene andere, von der alten Zeit so hoch gehaltene Uebung des Uebersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische über die Achsel angesehen und bloß als Mittel zur Erleichterung der Lektüre betrachtet. Wir halten daran fest, daß nicht bloß das Uebersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche, sondern auch aus dem Deutschen ins Lateinische kultiviert werden muß. Das Verhältnis zur Lektüre ist ein sehr einfaches: je besser man eine Sprache selbst kann, um so besser kann man auch mit den großen Geistern der Vergangenheit, die in dieser Sprache geschrieben haben, verkehren, sie verstehen. Und deshalb behaupte ich, daß auf dem Gymnasium nicht bloß das Uebersetzen aus dem Lateinischen, das heißt das Uebertragen aus einer relativ armen Sprache in eine relativ reiche Sprache, das Deutsche des 20. Jahrhunderts, geübt werden, sondern auch der umgekehrte Weg gegangen werden muß. Das letztere ist das schwerere; und auch deshalb, weil es das schwerere ist, wollen wir es nicht aufgeben. Denn unser Verein und unsere Gedanken richten sich unter anderem und namentlich auch dagegen, daß man meint, jetzt alles, auch das Ernsthafteste und Schwerste, um jeden Preis und mit jedem Mittel unserer Jugend leicht machen zu müssen. Nein, an schwerer Arbeit soll sie arbeiten lernen, nicht an zu schwerer, nicht an unvernünftig schwerer. Aber es soll nicht und nirgends spielend gelernt werden. Es hat einer meiner Kollegen auf der Universität einmal von irgend einer Methode, die mit den Reformbestrebungen zusammenhing, gesagt: „Ach, mit der Weise da lernen die Jungen die Sache spielend." Und ich mußte ihm darauf antworten: „Gerade das wollen wir nicht, wir wollen nicht, daß spielend gelernt werde und wenn das Spielen sich noch so schön ausnimmt, sondern wir wollen, daß ernsthaft, streng, hart gearbeitet werde."

Damit muß ich schließen. Ich darf mich nicht weiter in diese Gedanken vertiefen und würde nun also, zum Gegenstand unserer Tagesordnung übergehend, Herrn von Sybel um seinen Vortrag bitten.

Dieser war angekündigt unter dem Titel

Über Pflege des Kunstsinns im Gymnasialunterricht

und lautete folgendermaßen:

M. H.! Der Aufforderung, hier einige Worte zu sprechen, bin ich gern gefolgt, um auch persönlich Zeugnis abzulegen für unsere Sache. Das mir vorgeschlagene Thema habe ich freudig akzeptiert, geht es doch mein Fach an. Ich beeile mich aber vorauszuschicken, daß ich nicht Fachpolitik treiben werde, wie das sonst so der Brauch ist; so wert ich mein Fach halte, so möchte ich doch nicht Fachfanatiker sein. Das Gymnasium steht mir viel zu hoch als einheitliche Anstalt, als daß ich die Geschlossenheit seines Lehrplanes meinem bescheidenen Fach auch nur im Geringsten zum Opfer gebracht wissen möchte. Daher wird mein Vortrag seinen Ausgang nicht etwa vom Fach nehmen, von dessen Wichtigkeit, sondern von Wesen und Aufgabe des Gymnasiums. Es fragt sich, ob das Gymnasium nach seinem Begriff die Hereinnahme des Faches verlangt, eventuell in welchem Sinne und in welchen Grenzen.

Nun, m. H.! Wesen und Aufgabe des humanistischen Gymnasiums brauche ich in dieser Versammlung nicht erst zu definieren — das hieße wahrlich Eulen nach Athen tragen —, ich darf den Zweck des Gymnasiums als gegeben voraussetzen: die humanistische Erziehung, das Spezifikum des humanistischen Gymnasiums, und zwar in der spezifischen Weise, daß die alten Klassiker in der Ursprache gelesen werden; denn dies ist der historische Begriff des Humanismus und der humanistischen Bildung; wo dies Merkmal fehlt, da kann eine in ihrer Art und für ihre Kreise vortreffliche Bildung zu veredelter Menschlichkeit vorhanden sein, zu Humanität, aber auf den durch die Geschichte geprägten und geschützten Namen „humanistisch" hat nur unser Gymnasium Anspruch. Es braucht auch nicht mehr ausgesprochen zu werden, daß wir damit nicht junge Griechen und Römer heranzüchten wollen, sondern daß humanistisch erzogene Deutsche aus der Schule hervorgehen sollen, die gelernt haben, unsere Kultur an der Wurzel zu fassen, aus der geistigen Wurzel heraus sie immer neu zu treiben; deren Geist so geschult ist (ich wage das Wort: durch die formale Bildung), daß sie jeder geistigen Aufgabe gerüstet gegenüberstehen, die künftig an sie herantreten mag; und schließlich, daß sie sich gewöhnt haben, ein geistiges Leben zu führen, das ist nun vor allem auch ein ästhetisches.

Aesthetisch erziehend hat der Humanismus von Anbeginn gewirkt, zu seiner Zeit auf seine Weise. Aesthetische Erziehung schrieb dann das 18. Jahrhundert neu auf die Fahne: ästhetische Erziehung zu wahrem Menschentum, zu Humanität. Das Gymnasium hat die ästhetische Erziehung als eine seiner Hauptaufgaben überkommen. Dreht sich doch der Hauptteil des Unterrichts um Kunstwerke; eben sein Spezifisches, der Unterricht in den alten Sprachen, dreht sich um Kunstwerke. Denn die Klassiker sind „Klassiker" doch eben deshalb, weil ihre Werke Kunstwerke sind, künstlerische Schöpfungen, eine jede vollendet im Sinne ihrer Zeit. Dichterwerke begleiten den Schüler durch alle Klassen: sie dienen ja gewiß als Substrat für die Erlernung und Erfassung der Sprachen, sowie als Substrat zur Einführung in die Kulturgeschichte; aber sie sind doch auch Unterrichtsgegenstand an sich selbst, als klassische Dichtwerke; in diesem Sinne Substrate für die ästhetische Erziehung. Klassiker sind auch die Schulautoren in Prosa, Kunstwerke auch sie. Thukydides wollte ja gewiß kein Dichter sein, doch sein Geschichtswerk ist ein Kunstwerk, eine künstlerische Tat. Vollends Plato war geborener Dichter, Tragiker und Komiker in einer Person. Sein Gastmahl ist ein Drama mit fortgesetzter Steigerung bis zu erschütternder Wirkung; Szenerie und Personal der Platonischen Dialoge sind poetisch stimmungsvoll gezeichnet,

ein Wunder der Kunst z. B., von feinstem Duft, ist im Phädrus der Mittagszauber am Ilissos; endlich Platons ganze Seelenlehre — sie ist eine Dichtung von großartigster Konzeption, durch die Jahrtausende wirkend: sie will vor allem als Kunstwerk verstanden und genossen sein; wer ihren Buchstaben wie Prosa liest, verfällt unfruchtbarem Dogmatismus; nur wer die Schöpfung ästhetisch erfaßt, darf hoffen, dem näher zu kommen, was dem apollinischen Seher vorschwebte. Literarische Kunst bildet das Hauptbrod der Schule; die anderen musischen Künste müssen dagegen zurücktreten.

Musik als Gesang — die erste Kunst im Leben des Kindes — spielt immerhin eine wichtige Rolle auch in der Schule; man weiß es zu gut, wie pädagogisch Chorgesang wirkt. Voriges Jahr sprach ich den Wunsch aus, daß die Schüler der Oberklassen nach dem Stimmwechsel möglichst vollzählig wieder in die Gesangstunde eintreten sollten; inzwischen habe ich mich belehren lassen, daß dieser Wunsch an vielen Gymnasien längst erfüllt ist, daß sogar die Primaner unschwer zu haben sind für ein Lied, für das deutsche Lied, um das uns die Völker beneiden. Solche Stunde ist keine Ueberbürdung, sondern Erfrischung.

Von musischen Künsten bliebe dann noch die Mimik und die Orchestik. Ich denke an die Schüleraufführungen altklassischer Stücke. Eindruck machte mir gleich die erste, die ich sah, der König Oedipus griechisch, im Wilhelmsgymnasium in Berlin; hier in Marburg sah ich den Aias und die Antigone. Abgesehen davon, daß dadurch solch ein Stück den Schülern in einer Weise lebendig wird, wie es eben nur das lebendige Spiel zu bewirken vermag, hiervon abgesehen hat auch das eigene Spiel der Schüler an sich Bedeutung: es entwickelt Kunstgefühl. — Endlich die rhythmische Bewegung, die Orchestik. Im Altertum blühte sie. Nun lassen sich gerade in unseren Tagen Vorboten bemerken eines Wiedererwachens der bedeutsamen Tanzkunst, in den eigenartigen Einzeltänzerinnen, die hier und da auftreten. Wenn einzelne derselben sich mit einem mystischen Dunst umgeben, so entwertet dies Accidens die Güte der Sache nicht; das Mystische ist ein Tribut an die Kinderkrankheit der werdenden Zeit, die abgestoßen von der Nüchternheit des herrschenden Realismus Ersatz sucht im entgegengesetzten Extrem, einer symbolistisch, spiritistisch oder sonst verwilderten Phantastik. Das wird sich ausgleichen. Was aus dieser neuen Tanzkunst werden wird, läßt sich noch nicht absehen; noch weniger läßt sich voraussehen, ob sie für die Schule etwas abwerfen wird. Einstweilen muß genügen, wenn die Turnübungen in guter Haltung ausgeführt werden, d. h. formschön, und wenn die Jünglinge rhythmische Bewegung in der Tanzstunde üben.

So kommen wir denn von den musischen zu den bildenden Künsten, und ebendamit zu unserem engeren Thema: Pflege des Kunstsinnes im Gymnasialunterricht. Nicht als ob das Vorhergesagte nicht auch zu diesem Thema gesagt wäre: denn mir lag daran, das Einzelproblem in seinen größeren Zusammenhang zu stellen, damit es seine rechte Stelle im Ganzen erhalte und seine rechte Beleuchtung aus dem Ganzen. Die Schwesterkünste, die musischen und die bildenden, stehen in Wechselverhältnis, sie fördern sich gegenseitig. Als Bonner Primaner hatte ich das Glück, meine Ferien in Düsseldorf zubringen zu dürfen, um dort im Atelier eines hervorragenden Landschafters zu malen. Mein Meister war durchdrungen von der Wechselwirkung der Schwesterkünste, er pflegte zu predigen, wer ein rechter Landschafter werden wolle, wer Stimmung in seine Landschaften bringen wolle, der müsse Stimmung in sich selbst pflegen; dazu aber seien die besten Mittel, fleißig Poesie lesen und fleißig Musik hören, nicht blos mit Augen und Ohren, sondern mit dem Herzen. An der Düssel sind bekanntlich die Musen so heimisch wie Athena und Hephästos; man hatte da reiche Gelegenheit, wundervolle Musik zu hören; gleich zu Anfang meiner Düsseldorfer Studien z. B. hörte ich die schwedische Nachtigall, die Jenny Lind. Durch all

die konkurrierenden Eindrücke nun wurde die Seele in ästhetische Schwingung versetzt, sie lernte ästhetisch empfinden; einerlei, von welcher Kunst die Anregung im Einzelfalle kam, sie kam immer der Gesamtstimmung zugute und durch sie wieder der Empfänglichkeit für jede Einzelkunst.

Damit die Seele sich öffne für ästhetische Eindrücke, muß sie in *ästhetischer Atmosphäre* atmen. Viele Schüler haben diese ästhetische Atmosphäre in ihrer Familie; die Kerntruppen des Gymnasiums rekrutieren sich doch überwiegend aus unserem gebildeten Mittelstand, der auf literarische und zunehmend auch auf Kunstbildung hält, bei dem sich auch Kunstliteratur und manches an Reproduktionen findet. Doch bleibt für die Schule genug zu tun. Nun, das Aesthetische ist für die Schule nicht so sehr ein Pensum, das abgearbeitet wird, sondern es soll vor allem eine Stimmung sein, die im Hause des Gymnasiums und in den Klassen herrscht, als ein Teil des humanistischen Geistes. Wenn dieser ästhetisch gestimmte Humanismus im Gymnasium herrscht, so bedarf es nicht besonderer Lehrstunden; weder Paragraphen noch überhaupt viele Worte sind nötig; der ästhetische Geist wirkt auch, und wirkt noch lieber in der Stille. Hiermit mache ich wahr, was ich im Eingang sagte, ich wollte nicht in Fachfanatismus reden. Hier tritt der Satz in sein Recht: neu sich geltend machende Disziplinen dürfen nicht eigne Stunden beanspruchen, wohl aber dürfen sie dienen, vorhandene Fächer zu vertiefen. Ich denke auch nicht, daß für bildende Kunst oder Kunstgeschichte irgend jemand ernstlich besondere Stunden begehre. Was etwa so aussehen könnte, ist doch anders. Ich denke hierbei an die in Bonn eingeführten kunstgeschichtlichen Vorträge für Schüler der Oberklassen. Die freiwillige und selbstlose Arbeit der Lehrer verdient noch größere Anerkennung als die gleichfalls freiwillige, aber vielleicht nicht immer selbstlose Beteiligung der Schüler. Aufrichtig gesprochen möchte ich den Versuch nicht verallgemeinert sehen; denn dann wäre es vorbei mit der Freiwilligkeit, die Stunde würde unaufhaltsam in den Lehrplan einrücken. So wie in Bonn die Sache geführt wird, bleibt es eine Privatstunde außerhalb der Schule. Ich bin durchaus kein Gegner von Privatstunden, im Gegenteil, ich wünsche den Lehrplan so beschränkt, daß Zeit bleibt sowohl für die Hausarbeiten als auch für Privatbetätigung und Privatstunden; der Schüler soll auch Zeit haben, sich selbst zu leben, seinem Genius zu opfern. Dazu gehört aber freilich auch freie Wahl und selbständige Verfügung, nicht wieder eine Klassenprivatstunde, diese höchstens als Ausnahme.

Ich soll hier aber von dem reden, was innerhalb der Schule zur Pflege des Kunstsinnes geschehen könne.

Aesthetische Luft soll im Gymnasium und in den Klassen wehen. Kommt es irgendwo zu einem Neubau, so sollte er räumig und leicht gebaut werden, in freiem Geiste. Aula und Verkehrsräume mögen künstlerisch behandelt und sinnvoll geschmückt sein, in diskreter Weise vielleicht auch die Zimmer. Wo es nach der Bauart des Hauses wirkungsvoll geschehen kann, stellt man wohl Gypsabgüsse auf; im Berliner Wilhelmsgymnasium sah ich sogar in Marmor die Sophoklesstatue stehen in Originalgröße. Außer der Aula würde sich für dergleichen besonders auch der Zeichensaal empfehlen. In den Klassen viel Bildwerk häufen, empfiehlt sich nicht, die Wirkung zersplittert sich, überhaupt wird der Schüler doch vielleicht zerstreut. Dagegen verdient Beachtung, was z. B. hier in Marburg geschieht, das Aufstellen einer Photographie in einem Passepartoutrahmen; von Zeit zu Zeit wird das Bild gewechselt. Es wirkt in der Stille, nach Umständen kann ein gelegentliches Wort den Sinn erläutern, auf eine besondere Schönheit hinweisen. Also nicht zuviel Bilder, dafür aber um so größeres Format, um so bessere Ausführung, und vor allem richtige Aufnahmen nach der Intention des Künstlers.

Ich rede nur von Pflege des Kunstsinnes, nicht von Illustrat
Schriftstellern, zu den Antiquitäten, zur Geschichte; das wäre ein
pitel, auch von Wichtigkeit. Allerdings werden als Illustrationen
mäler der Kunst vor Augen gebracht, bedeutende Bauten z. B.,
für die gerade behandelte Geschichte: die Akropolisbauten als Hi
die Gestalt des Perikles, die Pfalzen und Dome entsprechend für
Mittelalters u. s. f., aber es geschehe ohne viel Stilanalyse, oh
Kunstgeschichte. Auch unausgesprochen geht hierbei die geschichtliche
Denkmals in den Besitz des Schülers über; durch Anschauung
ein, daß die Ruinen der Akropolis zu Perikles gehören, die Pfalz
in jene Kaiserzeit. Ebenso können aber auch Skulpturen herange
(auch Gemälde), als Illustrationen der politischen Geschichte und
schichte: z. B. zur Tyrannenzeit (des Pisistratus und Polykrat
chromen Frauenstatuen der Akropolis; zur Perserzeit die Tyranne
Aegineten: auch diese Kunstdenkmäler erhalten dadurch ganz von
dächtnis der Schüler ihren geschichtlichen Platz.

Ist ein lehrreiches Baudenkmal am Ort, wie hier uns
kirche, so sei es nicht verboten, die Schüler hinzuführen, wenn
Lust und die Kenntnis hat, um sie die Schönheit der Raumbildun
lichkeit des Pflanzenornaments, vielleicht auch das Geschick der Ko
pfinden zu lassen. Nach Umständen regt er sie auch nur an zum
Besuch. Auch in Kunstsammlungen darf man die Schüler führen,
heit dazu ist; aber ja nicht, um ihnen eine sogenannte Uebersicht
rasch hindurchjagen und über alles und jedes ein paar hastige Wo
kann ein tiefgehender Eindruck nicht zu Stande kommen. Sonder
nur, um ein oder das andre bedeutende Werk herauszuheben un
Verweilen zu betrachten. Die Kunst verlangt Zeit und innere Samm

Immer muß man herausgreifen, was einen Menschen packen
Linie packt ihn die Wahrheit. Und da darf man getrost bei de
Kunst beginnen, sie ist wahr, voll Charakter und Ausdruck. Das G
in der Kunst: die alten Aegypter haben es nur im Porträt gesuc
haben es gar nicht gekannt, erst die Griechen haben es ausgebildet
Differenzierung der Göttertypen: wie fein ist nicht Hermes der
Praxiteles geschildert. Sodann der Ausdruck: gibt es etwas G
gerade in der Stille seiner Formensprache, als das Orpheusrelief;
auf junge Gemüter hat sich mir und andern oft erprobt. Von
hochpathetischen Werken will ich nur das Gemälde der Medea neu
letzten inneren Kampf vor dem Kindermord. Die formale Schönhe
in zweiter Linie, immerhin geben die Bildwerke genug Gelegenh
schöne Linie, eine wohlgebildete Form aufmerksam zu machen,
Stande ist, ein empfängliches Gemüt rein ästhetisch zu ergreifen
eine musikalische Wendung, ein einziger treffender Ton solche ästhet
hervorzurufen vermag.

Erst muß man ergriffen sein von der Kunst, das heißt von ei
den Kunstwerk, erst muß man Kunst gesehen haben, auch wieder mi
ehe man mit Nutzen Kunstgeschichte treibt: Winckelmann, als er n
sog die Gestalt des belvederischen Apollon in seine schönheitsdurchti
er dichtete dem Gott jenen begeisterten Hymnus: zur Stilkritik
schichte der Kunst kam er erst viel später. Das ist der normale W
durch das Herz geht er zum Kopf.

Aufgabe der Schule, des Gymnasiums, kann es überhaupt ni
kritik und Kunstgeschichte zu treiben, sondern eben nur im Rahmen
Gelegenheit des humanistischen Unterrichts den Kunstsinn zu w

Digitized by Google

pflegen. Das aber kann es, da es einer Lehrerschaft sich erfreut, die jedes einzelne Wort zur Kunst aus dem Vollen schöpft, weil sie kunstgeschichtlich und sogar archäologisch geschult ist, wie sie von jeher, erfüllt mit ästhetischem Gut, ästhetisches Empfinden atmete.

Eine wirksame Unterstützung könnte die Pflege des Kunstsinnes in der Zeichenstunde finden, direkt natürlich nur bei denjenigen Schülern, die an ihr teilnehmen. Es nützt aber auch der Klasse, wenn einige darin sind, die der Kunst etwas näher stehen; auch unbewußt werden sie die Bemühungen des Lehrers unterstützen durch ihr besseres Verständnis und ihren bereiteren Willen.

Nichts führt so rasch in ein lebendiges Verhältnis zu den Künsten als die eigne Betätigung. Durch sie gewinnt man Verständnis des Technischen, gewinnt man Interesse für das große und wichtige Gebiet der künstlerischen Probleme; man gewinnt auch Verständnis für das, was Motiv heißt, und künstlerische Auffassung. Die zeichnerische Reproduktion der Natur, die künstlerische Gestaltung, sie übt und gewöhnt das Auge, auch die Natur direkt künstlerisch zu sehen, als Bild. Solche Gewohnheit, alles mit dem Auge des Künstlers zu sehen, innerlich wählend und gestaltend, das hilft viel zur ästhetischen Erziehung, zur Entwicklung des Kunstsinnes, des Kunstgenusses. Man vergesse nie, jeder Kunstgenuß ist innere Reproduktion des Kunstwerks; ein blos passives Verhalten führt zu keinem Kunstgenuß. Um ein solches Werk zu genießen, muß man es in sein Bewußtsein überführen, innerlich reproduzieren; ein Nachschaffen wird verlangt, des Ganzen und seiner Teile, sei es ein Gedicht, eine Musik oder ein Bild. Die Befähigung zu solcher innerer Reproduktion nun wird entwickelt durch eignes künstlerisches Schaffen, durch Dilettantismus, der hier in den Dienst des Kunstgenusses tritt, als dessen Schule. Der Jäger, wenn er seiner Jagdbeute nachgeht, so sieht und hört er mit geschärften Sinnen; der Zeichner und Aquarellist sucht anderes, die Schönheit in der Natur, aber auch seine Sinne sind geschärft, weil auch er auf Beute geht. Und wenn seine Seele ästhetischen Eindrücken geöffnet ist, so wird er an der Natur nicht blos ihre Form und Farbe sehen (Farben zehnmal so viel und so fein als der Ungeschulte), sondern auch die so reiche und so abgestufte rhythmische Bewegung in der Natur, die Böcklinschen Bäume im Winde, das Wogen des Kornfelds, das Springen der Rehe und Schweben der Vögel, all das nämlich als künstlerisches Motiv erfaßt. Ebenso aber auch die Musik in der Natur, das Rauschen der Bäume, das Plaudern des Wassers, die Vogelstimmen, das Zirpen und Summen — kurz er sieht die Natur, er sieht die Welt als Kunstwerk an, nicht deshalb, weil er den Schöpfer sich wie einen Künstler vorstellt, sondern deshalb, weil er, der empfindende Mensch, in der Einheit seines Bewußtseins die Welt als Bild aufnimmt.

So wirkt das Zeichnen zur allgemeinen Pflege des Kunstsinns, und das ist ja wohl die Hauptsache. Die Zeichenstunde könnte aber noch ein konkreteres Wissen geben, könnte die Aufnahme und Verarbeitung bedeutender Kunstformen vermitteln. In meinen Schülerjahren zeichnete ich antike Köpfe nach Gyps, ferner Raphaelische Kartons und Dürerische Porträts nach großen Photographien; das wurden mir nachher Eckſteine beim Aufbauen der Kunstgeschichte. Das Schulzeichnen nach Modellen könnte Zusammenhang und Bedeutung bekommen, wenn charakteristische Zierformen der wichtigsten Baustile gezeichnet würden, verständig ausgewählt in genauer Kenntnis der Baugeschichte, ausgeführt in sauberen Umrissen ohne jede Schattierung. So könnte der Schüler sich allmählich ein präzises baugeschichtliches Wissen erarbeiten, wie es leider allgemein vermißt wird. Im humanistischen Gymnasium müßte der Schwerpunkt selbstverständlich auf dem griechischen Ornament ruhen; wenn die Zeit aber ausreichte, so hätte ich nichts dagegen, wenn die Reihe weitergeführt würde, je nachdem bis zum Rokoko, ja bis zum Jugendstil. Denn seit dem Rokoko ist der

Jugendstil tatsächlich der erste originale Stil; wie das Rokoko die originale Endblüte der Renaissancebewegung war, so hat die von Winckelmann inaugurierte klassizistische Bewegung, haben die baugeschichtlichen Studien des 19. Jahrhunderts, hat sein Sehnen nach einem neuen Stil zuletzt zum Jugendstil geführt. Er wird sich schwerlich längere Zeit behaupten, als es einst dem Rokoko vergönnt war, aber er wird von bleibendem Werte sein; denn in der Kunstgeschichte zählt das Originale.

Wirklich, wer die Kunst der Vergangenheit verstehen will, wer überhaupt Kunst verstehen will, der muß zu der zeitgenössischen Kunst ein Verhältnis zu gewinnen suchen, der muß womöglich auch einem oder anderen lebenden Künstler näher treten. Nach diesem Grundsatz haben Winckelmann und Goethe gehandelt. Man soll die moderne Kunst gewiß nicht blindlings bewundern, das hat seiner Zeit auch Winckelmann nicht getan. Aber den Jünglingen muß man eine große Hauptsache einprägen, auch nicht in systematischem Vortrag, sondern in hodegetischer Bemerkung: über Unverstandenes nicht absprechen, sondern Respekt haben vor jeder Arbeit, auch der künstlerischen, Respekt vor dem entsagungs- und enttäuschungsreichen Werben um die Kunst. Wenn es gährt in der Künstlerwelt, wie es in unseren Tagen wieder einmal geschieht, wo sie ausgehen, neue Wellen zu entdecken, wo sie dies und jenes versuchen, da kann der Laie oft nicht mit. Jahraus jahrein sehe ich viel von moderner Kunst, hier und dort; weniges entspricht meinem Geschmack, daß ich es besitzen und täglich vor Augen haben möchte. Aber alles betrachte ich mit der Achtung, die ehrliches Wollen und planvolle Arbeit auch dem Widerstrebenden abnötigt. Man sieht doch, da arbeiten künstlerische Gedanken, die sich herausringen und Neues offenbaren möchten, neue künstlerische Werte. Und wieviel Talent steckt oft darin, wie köstliche poetische Konzeptionen, die nur befremden durch die uns ungewohnte Farbengebung. Als ich vor 25 Jahren in Paris die erste Ausstellung der Impressionisten sah, empfand ich ähnliches; was aber die befremdliche Tönung angeht, so ward es mir doch wunderbar zu Mute, wenn nachgehends auf Spaziergängen ganz ungesucht ebensolche Töne in der Natur mein Auge überraschten. Noch eins möchte ich von der Moderne sagen. Ich weiß ja, was hinter den Kulissen auch heute noch vorkommt; ich weiß freilich auch, im Bannkreis welcher Gesellschaft die Künstler oft leben müssen. Mag das nun sein, wie es will, ich sage doch: keusch ist unsere moderne Kunst. Wundert Sie, solche Anerkennung der Moderne aus dem Munde eines Archäologen zu hören? Muß ein Archäologe nicht Klassizist sein? Im engen Sinn möchten wir es nicht sein. Sondern die Geschichte der Kunst hat uns gerade dies gelehrt, daß Klassizismus für den Künstler nur ein Schwungbrett, nur eine Springstange sein darf, um sich auf eine höhere Stufe aufzuschwingen, als er eben inne hatte. So lesen wir heute den Plato, nicht um uns bei ihm zu beruhigen, sondern um mit seiner Hilfe uns einen neuen Geistesweg zu bahnen. Das ist wurzelechter Humanismus. Als alleinige Kraft und einziggiltiges Gesetz genommen, dient der Klassizismus höchstens Epigonen ihr dürftiges Leben zu fristen. Hätten die Griechen Klassizisten sein mögen, im engen Sinn, so hätten sie ihr Lebtag nur ägyptisch und assyrisch gebaut, ihren griechischen Stil hätten sie nie gefunden. Wäre Phidias Klassizist gewesen, so hätte es kaum eine Parthenos gegeben, nimmermehr aber die Parthenonskulpturen, die einer neuen Bildhauerei den Weg gebrochen haben. Die Lehre von der stetigen Entwicklung der griechischen Kunst, ihrer organischen Entfaltung, in Ehren, sie behält ihre Wahrheit, aber wahr ist auch, daß die griechischen Künstler eine Kruste nach der andern durchbrochen haben, bis sie in ganzer Freiheit dastanden, als die ersten Herrscher in der Kunst. Ja, die Kunst ist frei, ist autonom, und die Künstler sind ihre Propheten; sie

Digitized by Google

wirken das Gesetz der Kunst, wir Gelehrten kommen hinten nach und mühen uns, es von den Werken der Künstler abzulesen.

So, in stets vordringender Arbeit, haben die Künstler Sandkorn zum Sandkorn gefügt und fügen so weiter Stein zum Stein, zum immer wachsenden, nimmer sich vollendenden Dom der Kunst, dessen Hallen so weit, so verzweigt, so herrlich gewölbt sind, daß die ungezählten Menschen, soviele nur wollen, Raum und Weite finden, darin ihren Sonntag zu feiern, ihren ästhetischen Sonntag. Denn das sollte sich jeder gönnen, das hat jede menschliche Seele dringend nötig, auch neben einer ethischen und religiösen Sammlung: gegenüber dem harten Realismus des Alltagslebens ein gesundes Phantasieleben, ein erhöhtes Leben in den verschwisterten Künsten.

Dem nach diesem Vortrag autonom hervorbrechenden Beifall fügte der Vorsitzende den offiziellen im Namen des Vereins hinzu mit der Bemerkung, daß die eben gehörte Erörterung denselben schwungvoll begeisterten und zugleich maßvollen Geist gezeigt habe, der auch die von Professor v. Sybel im vorigen Jahre dem Verein dargebrachte Gabe ausgezeichnet habe. Daß Niemand sich zum Worte über das Gehörte meldete, begrüßte Geh. Rat Jäger: so werde der empfangene Eindruck rein auf die, welche ihn empfingen, wirken; er werde sich in ihrer täglichen Arbeit manifestieren.

Es hielt nun Herr Gymnasialdirektor Aly seinen Vortrag

Über die Bedeutung Ciceros für das humanistische Gymnasium

zur Begründung der von ihm aufgestellten Thesen, die sich schon in den Händen der Versammelten befanden und am Schluß der hier folgenden Worte des Redners wieder abgedruckt sind.

Es ist kein Zufall, m. H., daß der Vortrag, für den ich mir Ihre Aufmerksamkeit erbitte, bereits in Braunschweig auf der Tagesordnung stand und so um volle vier Jahre hinausgeschoben ist. Solange das Griechische bedroht war, das Palladium des humanistischen Gymnasiums, hatten seine Freunde weder Zeit noch Neigung, die Fragen des Lateinunterrichts zu erörtern. Nachdem nunmehr das humanistische, das alte Gymnasium durch die feierlichen Erklärungen der preußischen Unterrichtsverwaltung wieder befestigt und gekräftigt ist, lohnt es sich wohl, wieder einmal ein Problem des Lateinunterrichts in den Mittelpunkt der Erörterung zu stellen. Dazu ermutigt vor allem das Erscheinen eines Buches, das trotz seines schmächtigen Umfangs der Belehrung und Anregung gar viel bietet. Friedrich Cauer hat bereits auf der rheinischen Osterdienstagsversammlung 1903 die Bedeutung Ciceros für das Gymnasium besprochen und in seinem Buche „Ciceros politisches Denken" wenigstens die eine, viel umstrittene Seite von Ciceros Tätigkeit einer sorgfältigen Nachprüfung unterzogen. Möge es der Marburger Pfingstdienstagsversammlung gefallen, die in Köln geführte Diskussion wieder aufzunehmen und weiterzuführen.

Cauers Schrift stellt sich als eine bewußte Reaktion gegen Bestrebungen dar, die sich durch das Jahrzehnt 1890—1900 erstrecken und unter dem Wahlspruch „Cicero redivivus" die einst von Drumann begründete Auffassung Ciceros bekämpfen. Theodor Mommsens Name mag heute unerwähnt bleiben; es widerstrebt mir, den großen Gelehrten, dessen Verlust die deutsche Wissenschaft mit der ganzen gebildeten Welt beklagt, zu bekämpfen. Ich beginne damit, einen Ueberblick der Schriften zu geben, die sich in der jüngsten Vergangenheit mit der Beurteilung Ciceros und seiner Werke beschäftigt haben.

Schon in der Lateinschule Melanchthons und Johann Sturms war Cicero der Mittelpunkt, da seine imitatio allein die Erreichung des Ziels zu verbürgen schien, die vollständige Aneignung des Lateins zu mündlichem und schrift-

lichem Gebrauche. Eine ähnliche Bedeutung gewann er vor all
preußischen Lehrpläne von 1856, durch die Ludwig Wiese die
erstrebte, die dem Gymnasium Johannes Schulzes gebrach.
an zu behaupten, daß dies Ziel nahezu erreicht worden ist, sow
Unzulänglichkeit gestattet, die Idee in Wirklichkeit umzusetzen. M
Altersgenossen gedenke ich in inniger Dankbarkeit der ausgezeichn
mit der uns unsere Lehrer ausgerüstet haben, und protestiere gege
Kritik, mit der die offizielle Panegyrik heute in selbstgefälliger
die große Vergangenheit des preußischen Schulwesens herabsieht.
über das Ziel hinausgeschossen und der Geist je und je dem Buch
wurde, ist zuzugeben. Aber man war auch damals in den Kr
Seyfferts und Georg Wicherts nicht blind gegen Cicero, und ich
mich, das Abituriententhema bearbeitet zu haben: Quae in Cic
laudanda, quae vituperanda fuerint. Denn inzwischen war bere
erschienen, das Ciceros Ruhm zu vernichten drohte. In sechs st
von denen etwa 900 Seiten Cicero gewidmet sind, behandelte Wi
mann, ein Typus der alten, eisernen Gelehrsamkeit, die Geschicht
in einer unerträglich geschmacklosen Darstellung, aber mit einem
drückenden Aufwand von Wissen und Gründlichkeit. Sein Ri
wenig Beifall. Die älteren Werke von Brückner und Abeken,
Deuerling nahmen sämtlich gegen Drumann Stellung. Vor
Nestor der französischen Philologie, der ehrwürdige Gaston B
seinem Jugendwerk „Cicéron et ses amis“ nicht nur die Auffas
auch die Methode Drumanns gründlich und treffend widerlegt, fre
dem Rüstzeug gelehrter Anmerkungen, sondern mit dem Feinge
psychologischen Nachempfindens. Da kam der Schulstreit, den
von 1882 nicht beschworen, sondern entfesselten, und nun suchte
die schwachen Seiten des Gymnasiums gar bald heraus. Die
vielfach zu einer Ueberspannung geführt; der Ciceronianismu
schlimmste Feind Ciceros. Nun ließen sich selbst aufrichtige Freu
nasiums, wie Otto Frick, zu nicht minder überspannten Urte
und die Lehrpläne von 1892 vollstreckten das Verdikt; sie stric
Lehrplan die rhetorischen und philosophischen Schriften, beließe
kleinere und eine größere Rede, empfahlen aber dafür zum Ersatz
Lektüre der Briefe, wie sie auch auf das erwähnte Buch Boissier
der Konzentration aufmerksam machten.

Hier setzte die Reaktion ein; jede Ueberspannung eines Prinz
Gegenwirkungen hervor. Schon 1888 brachte die „Zeitschrift fü
wesen“ meinen Aufsatz „Die Bedeutung der Ciceronianischen Sch
Gymnasium“, der gegen Frick gerichtet war. Ihm folgte 189
Primaner bestimmte Biographie „Cicero, sein Leben und seine S
1892, gleichzeitig mit den neuen Lehrplänen, meine Auswahl der
und seiner Zeitgenossen zur Einführung in das Verständnis des Zeit
Ich bin zu diesen Publikationen durch eine nähere Beschäftigung
Werke veranlaßt worden, bei dessen Nachprüfung mir immer me
heit kam, daß Heinrich Nissen (Historische Zeitschrift 1881
habe, wenn er von der „Akribie“ Drumanns spricht und eine B
wissenschaftlichen Grundlage verlangt, auf welcher die Geringschätz
politische Tätigkeit des großen Redners beruht. Dieser Aufforderu
Abhandlung „Cicero und Drumann“ nach (Zeitschrift für das G
1894), in der ich Drumanns Behauptungen mit den von ihm selb
Quellenstellen verglich. Das Ergebnis war überraschend; Drum
tungen stürzen wie ein Kartenhaus zusammen, wenn man ihre Gru

Ich hatte die Genugtuung, daß die Kritik fast ausnahmslos zustimmte. Auch aus Universitätskreisen erfolgte durch Emil Hübner in der „Deutschen Literaturzeitung" Zustimmung.

Gleichzeitig wurde von anderer Seite dasselbe oder doch ein ähnliches Ziel erstrebt. 1892 gab Oskar Weißenfels sein schönes Buch heraus „Cicero als Schulschriftsteller". Von einem andern Standpunkt aus, nämlich im Interesse der philosophischen Durchbildung unserer Jugend, kommt er zu derselben Forderung der Wiedereinsetzung des ganzen Cicero in den Lehrplan des Gymnasiums. Mit Recht rügt er in seiner Einleitung, daß ich noch immer zu stark das politisch-militärische Element betont hätte; er fordert die philosophischen und vor allem die rhetorischen Schriften zurück, von denen er bald eine zweckmäßige Auswahl veranstaltete, unter Hinweis auf die ungehobenen Schätze, die in diesen Schriften verborgen liegen. Noch weiter ging O. E. Schmidt, ein um Cicero schon früher hochverdienter Forscher, der 1893 in seinem umfangreichen Werke „Der Briefwechsel des M. Tullius Cicero von seinem Prokonsulat in Cilicien bis zu Cäsars Ermordung nebst einem Neudruck des 12. und 13. Buches der Briefe an Atticus" Ciceros staatsmännische Wirksamkeit als Ausfluß einer wohlberechtigten Realpolitik zu erweisen suchte; hier wird für den Zeitabschnitt 51 bis 44 die zuverlässige Grundlage für eine wissenschaftliche Cicerobiographie gegeben, die wir noch immer von ihm erwarten. Von seinen zahlreichen auf Cicero bezüglichen Schriften nenne ich noch „Ciceros Villen" in den „Neuen Jahrbüchern", „Arpinum" und besonders „Cicero redivivus" in den „Preußischen Jahrbüchern". Nicht dem Politiker, sondern dem Menschen gilt das breit angelegte Werk „Die antike Humanität", in dem Max Schneidewin 1897 den wahrhaft humanen Charakter Ciceros an der Hand seiner Schriften nach allen Richtungen beleuchtete. In dasselbe Jahr fällt der knappe, aber gehalt- und geistvolle Vortrag von Thaddäus Zielinski „Cicero im Wandel der Jahrhunderte". In epigrammatischer Schärfe und Kürze betont der Petersburger Gelehrte die Bedeutung Ciceros für die Kirchenväter und die Renaissance, die Aufklärung und die Revolution. Die Anmerkungen bringen nebst Belegen scharfe Angriffe auf Drumann und die modernen Verkleinerer Ciceros. Auch sonst haben Philologen, die sich im letzten Jahrzehnt über Cicero geäußert haben, durchgängig zu seinen Gunsten geurteilt; so Gardthausen in seinem Werke „Augustus und seine Zeit", Theodor Birt in seiner populären „Römischen Literaturgeschichte" und andere. Zuletzt hat Eduard Schwartz seine „Charakterköpfe aus der antiken Literatur" mit einem Lebensbild Ciceros geschlossen, das in wesentlichen Punkten von Drumanns Auffassung abweicht. Nur wenige Forscher behaupten die von Drumann gewiesene Stellung, wie Martin Schanz in der neuesten Auflage seiner „Geschichte der römischen Literatur", für den Cicero weiter nichts ist als „eine gefallene Größe", Drumanns Geschichte dagegen ein „unvergängliches Meisterwerk". Daß die gegen diesen gerichteten Einwürfe bereits von Teuffel-Schwabe erhoben sind, übergeht er und sieht in den neueren Schriften nur das Bestreben, „den Enthusiasmus für Cicero wieder zur Geltung zu bringen".

Mit neuer Rüstung ist dagegen Friedrich Cauer in der genannten Schrift auf den Plan getreten; er untersucht der Reihe nach die philosophischen und historischen Grundlagen von Ciceros politischer Gesinnung und beleuchtet sodann die praktischen Konsequenzen im allgemeinen wie insbesondere den Tatsachen und Mächten seiner Zeit gegenüber. Er kommt zu dem Schluß, daß es Cicero zwar nicht an Ansicht und Absicht in politischen Dingen fehlte, wohl aber an Einsicht; er vermißt in seinen Anschauungen Klarheit, in seinen Handlungen Selbstlosigkeit. Die neueren Forscher, wie Schneidewin, Schmidt, Zielinski, tun unrecht, wenn sie den alten Cicerokultus neu zu beleben suchen; insbesondere kann Bismarcks Realpolitik nicht als Rechtfertigung für Ciceros Verhalten im

Bürgerkriege dienen. Dabei verkennt er nicht Drumanns Einseitigkeit; er gibt selbst zu (S. 86), daß die Auffassung „nicht das Ergebnis, sondern die Voraussetzung von Drumanns Einzelerklärung" ist. „Es steht für ihn — Drumann — fest, daß Cicero durchweg von vaterlandslosem Egoismus bestimmt wurde, und so fügen sich all seine Aeußerungen und Handlungen einer solchen Erklärung." Wahrhaftig, härter kann niemand über Drumann urteilen, als Cauer getan hat. Denn ein Forscher, der unter Voraussetzung einer bestimmten Anschauung arbeitet, kommt als ein ernsthafter Richter überhaupt nicht mehr in Betracht; es ist genau dasselbe Urteil, das ich in meiner Untersuchung gefällt habe, nur in etwas derberer Fassung, als Cauer den Ausdruck zu wählen liebt. In der Sache sind wir *περὶ τῆς Δρουμάννου κακοηθείας* einig. Auch in vielen anderen Punkten kann ich ihm beipflichten, da ich, wie er zugibt, das Urteil über Cicero ebenso vor blinder Bewunderung behüten möchte wie vor blinder Geringschätzung. Auf dieser mittleren Linie will ich nunmehr versuchen, ein Charakterbild Ciceros zu zeichnen, um danach die Bedeutung seiner Schriften für das Gymnasium beurteilen zu können.

Cicero war durch glänzende Vorzüge des Geistes und Herzens ausgezeichnet. Sittliche Reinheit bewahrte er sein Leben lang; keusch und mäßig wie er waren nur wenige von den hervorragenden Männern des Altertums. Er verdankte diese Grundrichtung seines Charakters dem gesunden Boden, dem er entsproßte, der schlicht bürgerlichen Lebensführung der latinischen Kleinstadt. So blieb er auch im Strudel der Weltstadt und konnte im Alter von sich sagen, daß ihn nicht einmal in der Jugend sinnlicher Genuß gereizt habe. Dagegen zeichnete ihn eine rastlose Lernbegier aus. Wie er schon als Knabe der erste unter seinen Mitschülern war, so durfte er noch an der Schwelle des Greisenalters das Wort Solons auf sich anwenden, daß er lernend altere. Unermüdlich war er in der Aufnahme neuen Bildungsstoffes, unermüdlich auch in der Verarbeitung des Angeeigneten. Gerade diese Aufnahmefähigkeit ist das besondere Merkmal seiner Begabung. Der gesunde Ehrgeiz des aufstrebenden Jünglings drängte ihn, sein Wissen im Können zu erproben. Da er im Bundesgenossenkriege die Tugenden eines Soldaten nicht in sich verspürte, so wählte er die einzige Laufbahn, die ihm offen stand, die des gerichtlichen Redners. Erst nach gründlichster Ausbildung, die er inmitten großer Vorbilder genossen hatte, trat er in die Oeffentlichkeit und errang mit 26 Jahren in dem Prozeß des Roscius aus Ameria seinen ersten Erfolg, in dem er zugleich eine Probe seines Mutes ablegte. Es war doch nichts Kleines, einem Günstling des allmächtigen Sulla entgegenzuarbeiten. Aber nicht Furcht vor seiner Rache, sondern schwache Gesundheit veranlaßte seine Bildungsreise. Zum ersten Mal trat ihm die Hoheit griechischer Bildung in Athen entgegen, wo die großen Erinnerungen pietätvoll aufgesucht wurden. Greifbarer waren die Vorteile, die er in Kleinasien davontrug; wir spüren es in seinen Verrinen, was er dem Rhetor Molo verdankte. Nach seiner Rückkehr trat er nach der Weise aufstrebender Talente im Gegensatz zu der Engherzigkeit der herrschenden Familien in die amtliche Laufbahn ein. Es war das Unglück seines Lebens, daß seine politische Tätigkeit zunächst von unerwartetem, glänzendem Erfolge gekrönt war. Zu allen höheren Aemtern wurde er, dank seiner Tüchtigkeit und Liebenswürdigkeit, im vorgeschriebenen Jahre und einstimmig gewählt, und er hat seine Beamtenpflichten vom Quästor bis zum Prokonsul treu und gewissenhaft, nach dem Maßstab der ihm verliehenen Kraft, erfüllt. Er hielt sich frei von jener unlauteren Habgier, die seine Zeitgenossen befleckte. Zu gleicher Zeit wuchs sein Ansehen als Sachwalter, zumal nachdem er in dem Prozeß des Verres nicht nur Mut und Klugheit, sondern auch ein Rednertalent ersten Ranges bewiesen hatte. Solange die Empfänglichkeit für die Macht der menschlichen Rede, solange das Mitgefühl für den Schutz des

Schwächeren gegen den Stärkeren nicht ausgestorben ist, wird man die Verrinen bewundern, besonders die vierte und fünfte der sogenannten actio secunda, die zwar nicht gesprochen sind, aber ganz den Charakter echter Reden tragen. Freilich war Cicero nicht immer in der glücklichen Lage, das Recht gegen das Unrecht zu verteidigen. Er unterlag, je berühmter er wurde, um so eher der Versuchung, auch minder achtbare Klienten zu vertreten, insbesondere wenn die politische Stellung das Eintreten für einen gefährdeten Parteigenossen gebot. Aber niemals ist es einem Sachwalter zur Pflicht gemacht worden, die objektive Wahrheit festzustellen, sondern allein die Interessen seines Mandanten nach Möglichkeit wahrzunehmen.

Inzwischen hatte Cicero auch den wichtigen Uebergang zum politischen Redner vollzogen; gleich in der Pompejana ließ er erkennen, wie wenig er zum Staatsmann berufen war. Es fehlte ihm der nüchterne Blick, der den Personen und Dingen auf den Grund geht; nach Art ungeschickter Aerzte suchte er die Symptome der Krankheit zu behandeln, ohne nach ihrer Veranlassung zu fragen. Er war ein Augenblickspolitiker, der froh war, einen zu Tage tretenden Schaden rasch zu beseitigen, ohne zu erwägen, ob nicht das Heilmittel ärger sei als die Krankheit. So verschaffte er dem Reiche in Pompejus einen Retter vor Mithridates, ahnte aber kaum, daß er damit der Monarchie die Wege bahnte. Und nun gelangte er durch die Gunst der Lage, wir würden sagen: durch ein Wahlkartell der Ordnungsparteien, zum Konsulat und hat dieses Amt doch, wir müssen es eingestehen, mit bestem Erfolge verwaltet. Daß er, der früher der gemäßigten Opposition angehörte, jetzt die regierende Klasse vertrat, ist nur für einen politischen Doktrinär unverständlich; man kann ihm sogar die Ehre zusprechen, ein eigenes Programm aufgestellt zu haben, den Zusammenschluß des Amtsadels mit der Kapitalistenpartei des ordo equester. Freilich hielt diese Parole nicht lange vor, und bei der Beratung über das Ackergesetz kam Cicero über den Standpunkt eines starren Konservativismus nicht hinaus. Aber die Entdeckung und Vereitlung der anarchistischen Verschwörung ist ein unzweifelhaftes Verdienst des Friedensmannes, der Mut, Klugheit und Tatkraft bewies, ohne dabei, wie die hübsche Rede für Murena beweist, die Heiterkeit des Gemüts einzubüßen.

Mit dem Jahre 62 hebt der Zeitabschnitt an, der für Cicero eine Kette von Leiden und Enttäuschungen darstellt. Je näher die Entscheidung rückte, desto deutlicher zeigte es sich, daß sich Cicero über die Art seiner Begabung täuschte. Anstatt sich auf die Betätigung seiner unvergleichlichen Geistesgaben zu beschränken, beschwor er immer wieder den Schatten Catilinas, um sich an der Erinnerung der einstigen Herrlichkeit zu berauschen. Die Tatsachen sind bekannt. Er fiel als ein Opfer der großzügigen, aber aller Gesetzlichkeit spottenden Politik Cäsars; er kehrte wieder mit Erlaubnis des Pompejus und entschloß sich doch erst nach einer zweiten Demütigung, auf politische Tätigkeit zu verzichten. Und alles dies hat er mit grausamer Wahrhaftigkeit in seinen Briefen an den klügeren Herzensfreund niedergelegt, ohne zu ahnen, daß die rückhaltlosen Ergüsse einer feinbesaiteten Künstlerseele von einem weltfremden Gelehrten mit der Strenge eines Staatsanwalts als Bekenntnisse eines reuigen Sünders protokolliert werden würden. Schon Boissier hat auf die Unzuverlässigkeit brieflicher Momentbilder hingewiesen; eine voraussetzungslose Forschung wird in der Verwertung vorübergehender Stimmungen behutsam zu Werke gehen. Und noch mehr wird dem südlichen Naturell, dem sanguinischen Temperament zu gute zu halten sein, das, bald himmelhoch jauchzend, bald zum Tode betrübt, zwischen Hoffnung und Furcht schwankte. Endlich besann er sich auf das ihm verliehene *χάρισμα*, seinen Landsleuten die Ergebnisse griechischer Geistesarbeit in geschmackvoller Form zu vermitteln und so ein neues, bei aller Nachbildung nationales Produkt zu schaffen. Denn er liebte sein Vaterland von ganzem Herzen. Seine gesamte Schriftstellerei

ist von der Nationalitätsidee beseelt; die römische Literatur der griechischen ebenbürtig an die Seite zu setzen, war sein heißester Wunsch. Und so ist grade die erste Periode seiner schriftstellerischen Tätigkeit überaus ertragreich und erfreulich. Er bietet darin mehr als griechische Gedanken in römischer Form. Wenn er derartiges in einem Anfall übler Laune sagte, so ist er nicht beim Worte zu nehmen. Er popularisierte griechische Rhetorik und Philosophie, indem er aus eigener Erfahrung schöpfte und die Beispiele der von seinen Vorbildern überkommenen Lehren der vaterländischen Geschichte entnahm. Und zwar in vollendeter Ausgestaltung. Weder in seinen besseren Reden noch in seinen Briefen, weder in seinen rhetorischen noch in seinen philosophischen Schriften wuchert die Phrase. Ueberall tritt nur das Bestreben zu Tage, dem Gedankengehalt eine würdige, voll ausprägende Form zu geben, die freilich prächtiger und klangreicher dahinrollt, als moderne amerikanische Nüchternheit vertragen zu können glaubt. Nur ein Geschlecht, das jedes Verständnisses für den Zauber der Form bar ist, kann Cicero verkennen; die feinfühligeren Romanen, die ja von seinem Geiste etwas besitzen, haben ihn nie verkannt. Was er dadurch für die lateinische Sprache geleistet hat, wie stark er durch ihre Um- und Ausbildung auf die Kultur der Folgezeit gewirkt hat, das weiß die Welt, das sollte sie wenigstens wissen. Er hat die Weltherrschaft des herrlichen Idioms, dessen Zauber sich auch die Gegner nicht ganz entziehen können, begründet. Und damit hat er zugleich die Empfindungen und Anschauungen verbreitet, die wir unter dem Begriff der Humanität zusammenfassen; aus seinen Schriften ergoß sich ein Strom befruchtenden Lebens auf die Kultur der romanischen wie germanischen Völker. Und er schrieb nicht bloß human, er handelte und lebte danach. In allen rein menschlichen Beziehungen tritt seine Persönlichkeit höchst achtbar in die Erscheinung. Als Gatte und Vater, Freund und Herr verdient er uneingeschränkte Anerkennung, soweit er nicht unter dem Banne der Anschauungen seiner Zeit steht.

Aber sein Unstern wollte, daß er nicht zur Ruhe kommen sollte. Die Vorbereitungen zum Bürgerkriege warfen ihn nach Cilicien, wo er als Prokonsul seine volle Schuldigkeit tat; er überragte bei weitem die Durchschnittsbeamten des sinkenden Gemeinwesens. Wenn er diese Verdienste nach südländischer Art des far figura zu emsig herausstrich, so folgte er darin dem naiven Instinkt des Redners, der gewöhnt ist, sich äußerlich darzustellen, weil er auf die Außenwelt wirken muß. Der Ausbruch des Bürgerkrieges versetzte ihn in die schlimmste Ratlosigkeit, die eben dadurch bedingt war, daß er das Heil weder auf der einen noch auf der andern Seite erblickte. Scharfsichtig erkannte er früh, daß es sich nicht um die Verfassungsform handelte, sondern um die Persönlichkeit des Monarchen. Sein Entschluß machte seiner Einsicht keine Ehre, wohl aber seinem Herzen. Er versagte sich dem Sieger mit jenem Mute, den er immer und immer wieder bewies, wenn es sich darum handelte, seine heiligste Ueberzeugung zu vertreten. Er bekannte sich zu dem Schattenbild der libera respublica und mußte schwer büßen. Mit gutem Recht erwartete er angstvoll die Rückkehr des siegreichen Cäsar und nahm zum zweiten Mal die Pflicht des Gehorsams auf sich. Nun schien es, als ob er sich endgiltig auf sein besseres Ich besänne. Eine zweite Epoche seiner schriftstellerischen Tätigkeit begann; unaufhaltsam entquoll eine stattliche Anzahl von Schriften seiner nimmermüden Feder. Es sind wahrlich mehr als *ἀπόγραφα*, wie er ingrimmig scherzte. Die beiden rhetorischen Schriften sind höchst achtbare Leistungen. Die Geschichte der römischen Beredsamkeit ist eine Originalleistung, die allein ihm in der Geschichte der Wissenschaft einen Ehrenplatz sichert; das andere Werk ist eine geschickte und gedankenreiche Verteidigung seines Lebenswerks. Die philosophischen Schriften sind nicht alle gleichwertig; sie bestehen nicht, wenn man sie an dem Maßstab Platonischen Tiefsinns mißt oder an dem moderner Wissenschaftlichkeit. Aber sie fordern

diesen Maßstab nicht; sie wollen nicht Philosophie bieten, sondern philosophische Propädeutik, sie wollen dem gebildeten Publikum Halt und Norm bieten für ein sittlich geregeltes Leben, Ersatz für die in Verfall geratene Religion, Trost im Leben und Sterben. Es ist ungeheuerlich, bei ihrer Lektüre an die Werke großer Philosophen zu denken, doch bieten sie anstatt strenger Methode und logischer Folgerichtigkeit andere Vorzüge. Sie sind leicht verständlich, schmeicheln sich durch eine Fülle konkreter Beispiele angenehm ein und übermitteln weiten Kreisen die Ergebnisse philosophischer Spekulation in ethisch-politischer Zuspitzung. Plato und Kant sind nur für eine Minderheit faßbar, Cicero für einen weiten Kreis. Er hat unzweifelhaft vielen zu einer Lebensanschauung verholfen, die ihnen Ruhe der Seele und Sicherheit der Weltbetrachtung verschaffte. Die von ihm verbreiteten moralischen Ideen haben sich eine große Gemeinde erobert, die von den Kirchenvätern bis zu den Vertretern der Aufklärung reicht. Wer Hieronymus und Friedrich zu seinen Schülern zählt, hat nicht umsonst geschrieben.

Nur ihrem Verfasser haben die Schriften, die anderen geholfen, auf die Dauer nicht Trost und Ruhe gebracht. Es ist der tiefste Grund für die Tragik in Ciceros Leben, daß in ihm das Griechen- und das Römertum in unausgesetztem Kampfe lagen. Wenn einer, so konnte er von den zwei Seelen in seiner Brust reden. Seiner innern Berufung zufolge strebte er wahr und kräftig nach der Ausgestaltung seines inneren Menschen, wie nach der Ausmünzung seiner reichen Geistesschätze. Aber der echt römische Sinn zog ihn immer wieder zum Gemeinwesen hin und suchte in praktischer Tätigkeit eine höhere Form des Daseins. Weder zu der quietistischen Weisheit des λάθε βιώσας konnte er sich aufschwingen, noch zu der stillen Tätigkeit des Schulhauptes. Der in den beiden klassischen Völkern verkörperte Gegensatz verschmolz niemals in seiner Brust zu einer höheren Einheit. In diesem innern Kampfe rieb sich sein reicher, feiner Geist auf. Zuletzt trug der Römer über den Griechen in ihm den Sieg davon. Es war eine Gunst des Geschicks, daß dem alternden Mann noch einmal der heißeste Wunsch erfüllt wurde, an die Spitze des Freistaates zu treten. Nachdem er dem Monarchen widerwillig gedient hatte, sah er sich in neue Konflikte durch Cäsars Ermordung hineingerissen. Nach mannigfachem Schwanken raffte er sich zum letzten, schwersten Waffengange auf. Es hat einen eigenen Reiz, den Mann des Friedens als geistigen Führer des Kampfes zu sehen. Wie der Advokat Léon Gambetta sein verzweifelndes Volk durch die Macht seiner Rede und die Energie seines Willens zu einem vergeblichen, aber ehrenvollen Kampfe fortriß, so hat Cicero in Wahrheit den Widerstand gegen Antonius hervorgerufen und organisiert. Daß er den einen Cäsarianer gegen den andern ausspielte, darf ihm nicht verübelt werden. Er zählte auf die Herbeiführung der letzten Entscheidung durch Brutus' und Cassius' Legionen. Er unterlag, aber er unterlag mit Ehren. War die Freiheit, die er meinte, auch ein wesenloser Schemen, so hat er doch ehrlich für die von ihm als recht erkannte Sache gestritten, ohne sie durch Selbstsucht oder Wankelmut zu schänden. So ist ihm auch an der Schwelle des Greisenalters ein tapferes Sterben zuteil geworden; der Mann des Friedens starb gefaßt und mutvoll.

So glaube ich das Charakterbild Ciceros umreißen zu dürfen. Aristoteles verlangt in seiner Poetik von dem dramatischen Helden, daß sein ἦθος der προαίρεσις nach χρηστόν, der Charakter seiner Richtung und Gesinnung nach edel sei. Dieselbe Forderung ist an einen Schriftsteller zu richten, den wir der Jugend mit besonderem Nachdruck zur Lektüre vorlegen. Entspräche Ciceros Charakter dem Zerrbilde, das uns Drumann bietet, so müßte um der sittlichen Erziehung willen die Lektüre seiner Schriften aus dem Lehrplan der Gymnasien gänzlich gestrichen werden. Daß auf diesen Schluß noch kein Urteilsfähiger verfallen ist, beweist allein, wie wenig Drumann Zustimmung gefunden hat. In

der Tat werden andere Gründe gegen eine eingehendere Beschäftigung mit Ciceros Schriften geltend gemacht, die sich teils gegen sein politisches Verhalten, teils gegen die Bedeutung seiner Werke richten. Es wird in beiden Fällen auf die größeren Gegner und Vorbilder Ciceros hingewiesen. Als Staatsmann wird, um ihn zu beschämen, Cäsar hingestellt, als Redner Demosthenes, als Rhetor Aristoteles, als Philosoph Plato. Die Briefe werden um ihrer Schwierigkeit willen für ungeeignet erklärt. Vor allem wird ihm die Fähigkeit abgesprochen, die Jugend zu begeistern, sie vorbildlich zu beeinflussen. Prüfen wir die Einwände.

Am leichtesten werden wir mit dem Gegensatz Cäsars fertig, indem wir diese Position schlechterdings räumen. Ich erachte es für unhaltbar, Bismarcks großen Schatten zu beschwören, um Cicero als Realpolitiker zu retten. Der Vergleich Cäsar-Cicero, der Boissier Gelegenheit zu einer vortrefflichen psychologischen Studie gegeben hat, steht etwa auf der Höhe der naiven Frage, ob Goethe oder Schiller ein größerer Dichter gewesen sei. Ungleichartiges läßt sich nicht vergleichen. Trotzdem erfordert es die Pflicht der Wahrhaftigkeit, die Politik Ciceros, wie das auch Cauer fordert, unter historisch-psychologischem Gesichtspunkt zu würdigen und ihm Ehre zu belassen, wo er Ehre verdient. Ein universal-negatives Urteil ist unhistorisch und ungerecht.

Demosthenes ist größer als Cicero, wie ja überhaupt nur den Griechen Ursprünglichkeit und Vollendung eignet. Freilich wird die Demosthenes-Lektüre selbst in ihrer Berechtigung angefochten, und die grandiose Einseitigkeit seiner philippischen Reden ist den Wissenden vertraut. Trotzdem wollen wir uns unser Gebiet nicht durch überfeine Kritik einengen lassen und auch unseren Schülern den heißen Atem politischer Leidenschaft zu spüren geben. Und ebensowenig hat der Satz uneingeschränkte Giltigkeit, daß nur Meister und Muster ersten Ranges der Aufnahme in den Schulkanon würdig seien. Ciceros **Reden** gestatten Einblicke in eine der wichtigsten Epochen menschlicher Geistesgeschichte; sie erlauben eine wärmere Anteilnahme als die Lektüre der Historiker und bieten in formeller Hinsicht des Schönen und Lehrreichen genug. Die vorzügliche Klarheit der Disposition, die unbedingte Herrschaft über Ausdruck und Kunstmittel, der fortreißende Schwung der Schlüsse sichern Ciceros Reden einen hervorragenden Platz in der Geschichte der Beredsamkeit. Sie sind auch reich an rein menschlichem Inhalt. Der Kampf für die Unschuld gegen die Uebermacht, wie ihn uns die Rosciana schildert, die Entlarvung der Niedertracht, welche die Verrinen darstellen, die Niederwerfung eines Catilina, die Bekämpfung eines Clodius und Antonius, sie alle tragen ethische Momente in sich, die der Charakterbildung des Lesers zu gute kommen. Man muß nur die geeigneten Reden aussuchen, was früher nicht immer geschehen ist, wenn man z. B. ausschließlich die Miloniana oder gar die zweite Philippica las. Ich empfehle von den kleineren Reden die pro lege Manilia, die 1. und 3. in Catilinam, pro Archia, pro Ligario, die 1. Philippica, sowie die 7., von den größeren pro Roscio, in Verrem 4 und 5, pro Murena, pro Sestio, pro Plancio und pro Milone zur Auswahl.

Auch in der **Rhetorik** ist Cicero den Griechen verpflichtet. Gerade auf diesem Gebiet wird zur Zeit die Quellenforschung eifrig betrieben. Aber weder die Geschichte der römischen Beredsamkeit, noch die aus reicher Uebung geschöpfte eigene Erkenntnis kann auf griechischen Einfluß zurückgeführt werden, wie man denn überhaupt die Forschung gar zu einseitig die griechischen Elemente der römischen Literatur zu betonen scheint. Es ist nachgerade angebracht, das spezifisch Römische bei Cicero wie bei Horaz stärker hervorzuheben; denn allein in der Synthese griechischer und römischer Bildungselemente liegt der eigentümliche Reiz der römischen Literatur, der den Modernen zumteil durch die Einseitigkeit der Betrachtung verdunkelt wird. Die drei großen rhetorischen Schriften sind, als

gesehen von den sprachlichen Vorzügen, vortreffliche Leistungen, an die man freilich nicht den Maßstab der etwas ängstlichen modernen Wissenschaft legen darf, sowenig wie etwa an die Schriften Boissiers, die durch den Nachweis gelegentlicher Schnitzer nichts an ihrem Werte einbüßen. Für die Schule eignet sich in erster Linie der Orator mit Ausnahme der Schlußkapitel, sodann eine Auswahl aus De oratore und Teile des Brutus. Was wir in ihnen an Bildungsgehalt finden, wenn wir recht suchen, hat O. Weißenfels mehrfach treffend ausgeführt. Es sind Ausprägungen der römisch-hellenistischen Bildungsepoche, die weit über die Grenzen der rhetorischen Technik hinausgehen, eine fortwährende Illustration des horazischen: Graecia capta ferum victorem cepit. Das rein Wissenschaftliche der griechischen τέχναι mit ihrem feinen Regelwerk tritt hier ganz zurück hinter dem Bestreben, dem römischen Wildling das Edelreis griechischen Geisteslebens einzupfropfen. Der Unterschied ist nur, daß Cicero Männern bietet, was wir unsern Jünglingen nahe zu bringen suchen; wegen ihrer frischen Jugendlichkeit eignen sich diese Schriften auch für unsere Zeit als Jugendlektüre.

Aus demselben Grunde ist eine Auswahl der philosophischen Schriften heilsam und zweckmäßig. Die Herbartianer vom Schlag O. Fricks waren blind, als sie diesen „Gesinnungsstoff" von sich wiesen. Wie anders urteilt Herbart über Cicero, wie anders selbst ein Kant, der in Cicero das Muster eines Popularphilosophen sah! Zwar Plato und Cicero neben einander zu nennen ist töricht. Protagoras, Gorgias, Phädon, sowie der Anfang des Staates gehören nebst der Apologie und den kleineren Dialogen, wie Kriton und Laches, zu unserm kostbarsten Besitz, den wir der Jugend mitzuteilen die heilige Pflicht haben. Aber täuschen wir uns nicht über die Schwierigkeit. Den Dichter und Ethiker können wir allen unsern Primanern wohl vermitteln, den Dialektiker, der das System der Ideenlehre entwickelt hat, nur einer Minderzahl. Wer sich redlich abgemüht hat, die Kapitel von der Teilbarkeit der ἀρετή, dem Unterschiede von τέχνη und ἐπιστήμη, den ἴσα und dem ἴσον seinen Primanern zu erklären, hat erfahren, daß die dira necessitas, auch die Minderbegabten heranzuziehen, sich als arger Hemmschuh erweist, da nun einmal die Mehrzahl der Menschen mehr der αἴσθησις fähig ist als der φρόνησις. Cicero ist als Philosoph allen verständlich und darum gerade als παιδαγωγὸς εἰς Πλάτωνα unschätzbar. Wer das 1. oder 5. Buch der Tuskulanen durchgearbeitet hat, wird zur Lektüre des Phädon gut vorbereitet sein. Und er wird zugleich einen Ueberblick über die so wichtige Entwicklung der griechischen Philosophie nach Aristoteles gewonnen haben. Was die Beschäftigung mit der Stoa, dem Epikureismus und der neueren Akademie für die Erziehung bedeuten kann, hat wiederum O. Weißenfels trefflich dargelegt. Nur muß man freilich die Lektüre als philosophische Propädeutik behandeln, nicht als Tummelplatz grammatisch-stilistischer Bemerkungen, was zwar verboten, aber schwer auszurotten ist, weil eben, wo Begriffe fehlen, ein Wort sich zur rechten Zeit einstellt. Vor allem aber muß die Auswahl nach dem Maßstabe des erziehlichen Wertes getroffen werden. Da steht zuerst Cato maior, den jeder Schüler gelesen haben müßte, nicht um einen unzeitigen Trost für das Alter zu gewinnen, sondern um einen vir vere Romanus in dem alten, braven Censorius kennen zu lernen. Ich bekenne mit Weißenfels, daß ich nicht viel schönere Jugendschriften kenne, als diesen leicht und angenehm zu lesenden Essay. Sodann das Somnium Scipionis, das ich der betreffenden Platostelle vorzuziehen mich erkühne, sowie das 1. und 5. Buch der Tuskulanen, die mit ihrem jugendlichen Enthusiasmus und ihrer warmen Humanität Jugendschriften ersten Ranges sind. Dazu würde ich nur eine Auswahl aus De natura deorum fügen, und zwar das zweite Buch, und allenfalls den Laelius. Dagegen erachte ich für ganz ungeeignet die Schrift De finibus, weil sie zu schwer ist, und De

officiis, weil sie leicht langweilend wirkt, mit Ausnahme der prächtigen Prooemia, die man sehr gut als Vorlagen für die schriftlichen Uebungen benutzen kann.

Endlich die Briefe, die 1892 in Preußen hochgeschätzt wurden, während sie nach 1901 „auch" noch zugelassen sind. Ich wüßte mir keine liebere Lektüre in der Unterprima und kann mich auf das Urteil von Friedrich Leo berufen, der mit Recht betont, daß wir hier den Römern so nahe kommen, wie nirgend in der römischen Literatur. Um so schmerzlicher empfinde ich das verwerfende Urteil, das Weißenfels gefällt hat. Seine Argumente, die hauptsächlich die Schwierigkeit des Verständnisses betonen, können mich nicht überzeugen, da ich sie durch die Erfahrung widerlegt sehe. Ich muß auch in der einseitigen Beförderung des philosophischen Interesses eine Gefahr erblicken. Gerade unter den Händen nicht philosophisch orientierter Erklärer kann die Lektüre der philosophischen Schriften eine Quelle ödester Langweiligkeit anbohren, während die Behandlung der Briefe den meisten näher liegt und bei richtiger Auswahl der Stücke und konsequenter Beziehung auf die Zeitgeschichte in der Regel glücken wird. Also wollen wir nicht eine Gattung auf Kosten der andern pflegen, sondern beide neben einander, entsprechend dem Geschmack und der Geistesrichtung der mit dem Unterricht betrauten Lehrer. In den Briefen ist Cicero ganz Original und ein unerreichtes Muster.

Es erübrigt die Beantwortung der Frage, ob Cicero die heutige Jugend noch begeistern, sie vorbildlich beeinflussen kann. Ich trage kein Bedenken, die Frage zu bejahen, freilich in der Voraussetzung, daß der Lehrer selbst für Ciceros Wesen und Wirken ein volles Verständnis hat. Wer ihm nur immer Fehler oder Irrtümer aufzustechen sich bemüht, wird freilich nichts erreichen. Auf diese Weise kann man allerdings jede Lektüre ihrer erziehlichen Kraft berauben, und ich habe denn auch wirklich vor Jahren einen Lehrer gekannt, der selbst „Hermann und Dorothea" langweilig fand. Ich verweise noch einmal auf die Ausführungen Leos im Göttinger Lektionskatalog von 1892: Vos saltem, commilitones, ipsum audite et pernoscite neve despexeritis, quam bona Fortuna nobis fecit talis viri copiam. Nempe quo gravius instat publicae humanitati periculum quoque apertius pueri audiunt parum didicisse satis esse, eo acrius nobis, qui sacrum ignem fovere volumus et favillam incitare, studendum est, ut vivamus cum viva antiquitate; vivi autem cum Cicerone familiariter potest ut cum Romano nullo, cum Graecis paucis; sed amari se poscit, antequam animum suum aperiat et thesauros promat. Quare ille se profecisse sciat, cui Cicero valde placebit.

Nach dieser Betrachtung erscheint Ciceros Bedeutung für das humanistische Gymnasium auch in Zukunft gesichert. Die preußischen Lehrpläne von 1901 geben den erwünschtesten Spielraum, und es bedarf nur der didaktischen Einsicht, Ciceros Schriften auch ferner für die Jugenderziehung fruchtbar zu machen. Es wäre erfreulich, wenn wir uns auf der mittleren Linie, die ich gezeichnet zu haben glaube, vereinigen könnten. Als Motto dürfte etwa das Wort gelten, das der Kaiser Augustus einst sinnend sprach, da er einen seiner Enkel bei der Lektüre Ciceros überraschte: *Λόγιος ἀνήρ, ὦ παῖ, λόγιος καὶ φιλόπατρις.*

Die von Aly aufgestellten Thesen lauteten:

1. Die lateinische Sprache hat aus historischen wie aus didaktischen Gründen ein Anrecht auf die Stellung, die sie zur Zeit im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums einnimmt.
2. Cicero ist für die Schule der wichtigste lateinische Schriftsteller.
3. Er ist in erster Linie als Vertreter der römisch-hellenistischen Bildungsepoche und der aus ihr erwachsenen Humanitätsgesinnung zu würdigen.
4. Als Kanon empfiehlt sich folgende Auswahl:

a) kleinere Reden: de imperio Cn. Pompei, in Catilinam I und III, pro Archia, pro Ligario, Phil. I und VII.
b) größere Reden: pro S. Roscio, in Verrem IV und V, pro Murena, pro Sestio, pro Plancio, pro Milone.
c) Rhetorik: Orator, Auswahl aus de oratore und Brutus.
d) Philosophie: Cato maior, Tuscul. I und V, Somnium Scipionis, de natura deorum II, Laelius.
e) Briefe nach chronologischer Auswahl zur Einführung in das Verständnis des Zeitalters.

Nachdem die lebhaften Zustimmungsäußerungen über obige Erörterung verklungen waren, dankte Jäger dem genius loci, daß er das reiche und bedeutungsvolle Leben Ciceros unter der Beleuchtung des schulmännischen Berufes vorgeführt habe, und ließ auf den von den Versammelten beifällig aufgenommenen Vorschlag jetzt eine einstündige Pause eintreten, während welcher auch Gelegenheit war, die prächtige Aula der Universität zu besichtigen.

Um 12¼ Uhr wurden die Verhandlungen mit der Diskussion über Aly's Vortrag und Thesen wieder aufgenommen und zwar wurde bestimmt, daß die Diskutierenden sich nicht an die Reihenfolge der Thesen zu binden brauchten.

Direktor Cauer freut sich der seit einiger Zeit eingetretenen Rückschlagsbewegung gegen die Geringschätzung Ciceros und unterschreibt durchaus die erste und die zweite These. Cicero vermöge in der Tat die Schüler unter allen lateinischen Autoren am vielseitigsten zu beschäftigen und gebe am ehesten Gelegenheit, sie mit dem römischen und einem ansehnlichen Teil des griechischen Altertums bekannt zu machen. Aber daß es, wie der Herr Referent gesagt habe, auch jetzt noch gelingen müsse, in den Schülern Begeisterung für Cicero zu wecken, dieser Ansicht sei er nicht. Vielmehr bekenne er derartiges nicht erreichen zu können, auch nicht zu einem Versuch in dieser Richtung geneigt zu sein, weil er sich selbst für Cicero nicht zu begeistern vermöge, so interessant ihm der Schriftsteller als Gegenstand der Forschung, so vorzüglich geeignet er sei, in das geschichtliche und politische Verständnis seines Zeitalters einzuführen. — Das Urteil über die Auswahl aus seinen Schriften werde wohl immer je nach persönlicher Ansicht und Neigung der Lehrer verschieden ausfallen. C. gesteht, die Schrift de officiis in dem aufgestellten Kanon ungern zu missen. Einer seiner Kollegen habe damit bessere Erfahrungen gemacht als mit den Tuskulanen. Als die wichtigste und die recht eigentlich klassische unter Ciceros Prosaschriften möchte C. de oratore bezeichnen: hier werde ein deutliches Bild von dem ganzen öffentlichen Leben der damaligen Römer gegeben und davon, wie die rein oratorische Ausbildung ohne wissenschaftlichen Inhalt bei ihnen im Mittelpunkt stand; und das gebe oft zu sehr interessanten Parallelen Anlaß, führe häufig zur Betrachtung des modernen Lebens.

Professor Fritsch von Hamburg pflichtet Cauer in der Schätzung der Offizien bei, hat aber ebenso mit den Tuskulanen sehr gute Erfahrungen gemacht. Bei de oratore, der brillantesten Schrift Ciceros, und dem Brutus habe er die Empfindung, daß der ganze Gegenstand den Schülern doch zu fremdartig sei und bleibe: beide Schriften könnten seines Erachtens nur partienweise gelesen werden. Am wenigsten sei es ihm aber mit den Briefen gelungen: es scheine ihm gar schwer, die Schüler durch genaues Einführen in die Situation, das immer wieder notwendig werde, dafür zu erwärmen.

Geh. Rat Kübler von Berlin zieht aus dem bisher Geäußerten den Schluß, daß den Lehrern völlige Freiheit in der aus den Ciceronianischen Schriften zu treffenden Auswahl gelassen werden sollte. — Liebe des Lehrers für die Person eines Autors erscheint K. nicht als Bedingung dafür, diesen zur Schullektüre zu wählen. Auch ihn selbst beseelt nicht eine besondere Liebe für die Persönlichkeit des römischen Redners.

Wohl aber hegt er das Gefühl der Hochschätzung für dieselbe. Auf Drumanns Standpunkt könne bei ruhiger Erwägung Niemand mehr stehen. Auch von persönlichem Mut habe Cicero mehr als einen klaren Beweis gegeben. — Dann aber sei auch zu beachten, daß Cicero durch die Form seiner Werke in ganz hervorragendem Maße Grundlage für den lateinischen Unterricht ist. Nicht daß man etwa heutzutage in das Bestreben zurückfallen dürfe, den Cicero in allen Wendungen nachzuahmen, von ihm die Regel zu entnehmen für das, was man sagen und was man nicht sagen dürfe; aber das bleibe bestehen, daß die lateinische Sprache in Ciceros Werken bezüglich des zutreffenden Ausdrucks der Begriffe und betreffs der Klarheit des Satzbaues ihre höchste Vollendung erreicht habe und daß sein Latein sich deshalb bei aller Anerkennung Cäsars und anderer Autoren doch am meisten zum Fundament für die lexikalische und grammatikalische Seite des Lateinunterrichts eigne. Auch Tacitus dürfe da nicht und gerade er nicht bei der Subjektivität seiner Ausdrucksweise dem Cicero vorgezogen werden. — Beiläufig erwähnt K. einen Vorschlag, der jüngst in der Beilage zu den Schulnachrichten des Liegnitzer Gymnasiums gemacht ist: nachdem die Schüler in der Tertien auch die auf die Germanen bezüglichen Kapitel des Gallischen Krieges gelesen hätten, mit ihnen in Untersekunda die Germania des Tacitus zu lesen; und K. ist gleichfalls der Ansicht, daß dies sehr wohl unternommen werden könne. — Schließlich betont er, wie verkehrt es gerade um des in der Lektüre zu erreichenden Zieles willen sei, die grammatischen Kenntnisse und die Übungen des Übersetzens ins Lateinische zurückzustellen.

Direktor Lück von Steglitz ist der Ansicht, daß es nicht möglich sei, den Schülern Cicero als Politiker ganz verständlich zu machen. Daß er bei der Unterdrückung der katilinarischen Verschwörung und dem Auftreten gegen Antonius sich als mutigen Mann gezeigt, lasse sich wohl demonstrieren, aber alles, was von Politik dazwischen liege, sei zu verwickelt und die Haltung Ciceros zu schwankend, um von Schülern wirklich begriffen zu werden. Dagegen die rein menschlichen Züge dieser Persönlichkeit, seine sittliche Lebensführung und vor allem sein unermüdliches Streben nach allgemeiner Bildung, zumal gegenüber dem Verhalten der meisten Zeitgenossen in den höheren Ständen Roms, könnten noch jetzt als vorbildlich hingestellt werden und Sympathie erwecken. — Auch der These 3 stimmt L. durchaus zu und meint, daß aus dem hier geltend gemachten Gesichtspunkt vor allem die Schrift de oratore wichtig sei. Solle überhaupt eine Rangfolge der Ciceronianischen Schriften nach ihrem pädagogischen Wert aufgestellt werden, so treten nach L.'s Ansicht voran die philosophischen und rhetorischen Schriften, und er teilt mit, daß er auch in der Zeit, wo das alles gewissermaßen durch die Lehrpläne verboten worden sei, sich von der Lektüre dieser Werke nicht habe zurückhalten lassen: er stehe da auf dem Standpunkt des Herrn Vorsitzenden, daß die Direktoren ruhig tun dürften, was sie vor Gott und Kaiserlicher Majestät verantworten könnten. Erst in zweiter Linie kämen die Reden. Es sei wichtig, den Schülern in einer Zeit, wo man die öffentliche Rede als Kunstwerk kaum kenne, durch Beispiele aus den Werken des größten römischen Redners eine Vorstellung von rhetorischer Kunst zu geben, und aus diesem Gesichtspunkt empfiehlt L. diese und jene Rede. Fruchtbar erscheint ihm besonders pro Sestio; pro Archia sei nicht eigentlich als Rede, aber als philosophische Betrachtung zu empfehlen. Mit den Briefen hat auch L. bisher keine besonders guten Erfahrungen gemacht: man müsse hier den Schülern doch zu viel historische Details geben; besonders gegenwärtig, wo man im Geschichtsunterricht der Sekunda nicht mehr ein ganzes Jahr auf römische Geschichte verwenden könne, sei des zum Verständnis Mitzuteilenden sehr viel. Unter den philosophischen Schriften scheint L. gerade die am meisten empfehlenswert, die viel von persönlicher Erfahrung enthalten: aus diesem Grunde verdienen die Offizien vorgezogen zu werden. — Grammatik und Stilistik, bemerkte Herr Lück ferner, solle nicht mehr so, wie früher, bei der Lek-

lektüre getrieben werden, aber man dürfe nie vergessen, daß die Schüler auch heutzutage an Cicero lernen könnten und sollten, wie man einen Gedanken klar und korrekt zum Ausdruck bringen könne. — Schließlich weist der Sprechende auf die jüngste, außerordentlich schöne, zweckmäßige Auswahl aus Ciceros Schriften von Weißenfels hin. Wenn irgend ein Autor, müsse ja Cicero mit Auswahl gelesen werden. Wenn es aber tatsächlich, wie behauptet worden, bei den Schülern gelte ein Vorurteil gegen Cicero zu bekämpfen, so werde das einem Lehrer, der seine Sache verstehe, gelingen.

Direktor Cauer ergriff noch einmal das Wort, um den Unterschied zwischen seiner Ansicht und den Äußerungen Anderer klarzustellen. Er legt im Unterricht das Hauptgewicht gerade auf Cicero als Politiker und bemüht sich, durch die Interpretation seiner Reden und Briefe einen Beitrag zur politischen Vorbildung der Schüler zu geben. So zeigt er die Schwächen auf, an denen schon in römischer Zeit Parteiführer reichlich gelitten haben, die Herrschaft des Schlagworts, die Schwäche, daß man eine vom Gegner angewandte Finte moralisch verurteilt, aber eine der eigenen Partei dienende gutheißt. Die Schüler sollen nach C.'s Ansicht und Absicht mit einem offenen Auge für solche Dinge entlassen werden, und an der heutigen Politik könne man ihnen derartige Fehler nicht demonstrieren. Er erinnere sich, in der Schrift eines Prof. Schwend den Vorschlag gelesen zu haben, statt Klassikerlektüre das Lesen von Zeitungen einzuführen. Hoffentlich werde es dazu niemals kommen; dagegen könne die Aufmerksamkeit der Jungen auf politische Verhältnisse, ihr Blick für politische Torheiten geschärft werden durch entsprechende Exegese der Schriften eines Staatsmannes, der an dem erregten politischen Leben Roms im letzten vorchristlichen Jahrhundert lebhaft beteiligt gewesen sei. C. betrachtet also Cicero nicht als einen Mann, zu dem er mit Begeisterung aufblicke, sondern als einen höchst interessanten Gegenstand der historischen Analyse, die ohne einen gewissen Grad von Liebllosigkeit nicht ausführbar sei. Man müsse der Wahrheit gemäß über eine Reihe Ciceronianischer Reden ziemlich abfällig urteilen: sie wirkten mitunter wie laues Wasser, ein anderes Mal müsse man sagen, daß der Redner mit Gepolter eine nicht verschlossene Tür eingerannt habe. Aber es sei nicht zu befürchten, daß die Lektüre von Ciceros Reden hierbei den Schülern verekelt werde. Als Beweis hierfür teilt C. etwas mit, das er als Ordinarius der Sekunda am Kieler Gymnasium erlebt. Es sei damals eine Ciceronianische Rede in der Klasse gelesen worden und im Griechischen Homer. Da sei ihm eine Vertretungsstunde zugefallen, und er habe den Schülern die Wahl zwischen Cicero und Homer gestellt in der festen Erwartung, daß Alle für den letzteren sein würden. Doch nur 9 Stimmen seien für ihn, 15 für den Römer gewesen; und auf eine an die 15 gerichtete Frage nach dem Warum, sei die Antwort erfolgt: Cicero wäre ihnen mehr so wie etwas aus dem wirklichen Leben.

Prof. Wotke von Wien stellte sich entschieden mehr auf die Seite Alys und warnte vor zu vielem Kritisieren der Autoren. Dazu komme, daß es in Ciceros Tätigkeit zweifellos sehr ideale Momente gebe. Wenn über die Rede pro Archia etwas abfällig geurteilt worden sei, so müsse er erklären, kaum eine andere Schrift zu kennen, die so geeignet wäre, der Jugend zu zeigen, wie ideale Güter doch viel erstrebenswerter seien, als die materiellen. Ferner habe man Folgendes nicht zu vergessen. Als Cicero zu wirken angefangen habe, da sei sein Volk in philosophischer und rhetorischer Bildung ziemlich weit zurückgewesen. In der Erkenntnis hiervon habe er nun die ganze Zeit, in der er nicht politisch tätig gewesen, der Aufgabe gewidmet, die Bildung seiner Zeitgenossen zu heben, die griechische Bildung seinen Mitbürgern zu erschließen. Das sei ein durchaus ideales Streben, und W. kann sich schwer vorstellen, daß die Seele eines Lehrers für dieses Streben nicht Verständnis und Begeisterung haben sollte, und wer solchen Sinn hege, der werde ja wohl, wenn er nicht ein ungeschickter Lehrer, auch im Stande sein, denselben seinen Schülern zu vermitteln. — Der Kanon aber, den Direktor Aly aufgestellt, sei für die österreichischen Gymnasien bei ihrem zeitlich ungleich beschränkteren Lateinunterricht gewissermaßen Zukunftsmusik, der Blick in ein

gelobtes fernes Land. Man könne in Österreich zufrieden sein, wenn es gelinge, von der reichbesetzten Tafel, die Herr Aly vorgesetzt habe, einige Bissen zu haschen.

Direktor Lück korrigiert einen Irrtum des Vorredners: nicht abfällig sei sein (Lücks) Urteil über die Rede pro Archia gewesen, sondern er habe ihren Wert durchaus anerkannt und nur behauptet, daß sie nicht so sehr als Rede wie als Traktat über den Wert der allgemeinen Bildung zu lesen sei.

Geh. Rat Jäger warf einen interessanten Rückblick auf das, was er bezüglich der Schätzung Ciceros und seiner Verwendung im Schulunterricht erlebt. Seine Jugend gehe in die Zeit zurück, wo allerdings Cicero in noch überalyschem Sinne Hauptschriftsteller des Gymnasiums gewesen. Es seien dann allerlei Reaktionen gegen diesen übermäßigen Cicerokultus gekommen. Man habe wiederholt in Versammlungen über den Gegenstand gesprochen. Unter Anderem erinnere er sich einer rheinischen Osterdienstagversammlung, wo Cicero und Tacitus aufeinander gestoßen, der sprachlich-logische Gesichtspunkt und der historische, und wo die Lehrerschaft der ganzen Rheinprovinz vertreten gewesen. Damals, vor der berühmten Schulreform, habe Tacitus und mit ihm Prof. Stein und er (Jäger) eine schwere parlamentarische Niederlage erlitten, denn die große Mehrzahl habe sich mit Eifer für Cicero ausgesprochen. Jäger erklärt, von der 2. These Alys erst etwas betroffen gewesen zu sein, weil er sich den vielumfassenden Ausdruck „der wichtigste" nicht habe zurecht legen können; nach und nach aber habe er sich doch mit dem Satz befreundet. Es sei eben doch wahr, daß die Schriften Ciceros die einzige Gelegenheit böten, eine Reihe von Jahren hindurch die Schüler ein staatsmännisches Leben in einer äußerst interessanten und wichtigen Zeit aus den Quellen wirklich kennen zu lehren: Livius stehe hinter Cicero deswegen stark zurück, weil er nicht Selbsterlebtes, sondern nur Erforschtes oder Zusammengetragenes bringe. Wie hoch oder niedrig man jenes staatsmännische Leben einschätze, ob man noch etwas Drumannisch denke (wie dies J. von sich nicht leugnen kann), darauf komme es nicht an. Das Wichtige sei, daß der Schüler durch strenge jahrelange Beschäftigung mit den Werken eines bedeutenden Mannes, der freilich von dem Ideal eines Staatsmannes weit entfernt gewesen, in das Getriebe eines großen Staatslebens unmittelbar hineingeführt werde. Das Zweite aber, weswegen sich Jäger meint den zweiten Alyschen Satz aneignen zu können, ist die Tatsache, daß man überhaupt vom römischen Wesen und Leben am meisten aus Cicero lernen könne. Das gelte nicht bloß vom Geschichtlichen, Politischen, Literarischen, Philosophischen, sondern recht sehr auch vom Sprachlichen. Und wenn der Sprechende sich vergegenwärtige, was ihm und seinesgleichen in seiner Jugend Cicero gewesen sei, so müsse er sagen: was ihn hauptsächlich erfaßt habe, das sei doch das gewaltige Rauschen des römischen Sprachgeistes in Ciceros Schriften gewesen. Das Übrige hätten er und seine Kameraden noch nicht recht verstanden, aber die römische Sprache habe sie mit voller Gewalt gepackt. — Vor dem Wort und Begriff Kanon hegt J. einen gewissen Abscheu. Einen Kanon von zu lesenden Schriften würde er sich nur mit äußerstem Widerstreben auferlegen lassen. Den Kanon müsse sich jeder Lehrer selber bilden. Wenn beispielsweise J. den Cicero vier Jahre lang zu traktieren hätte, so würde er von philosophischen Schriften nur äußerst wenig lesen, und zwar aus dem Grunde, weil er sich die Fähigkeit nicht zutraue, das in fruchtbringender Weise zu tun. Dagegen würde er die Reden wohl lesen, weil er sich zutraue, wo er sich in geschichtlichen Dingen bewege, die Lektüre für die Schüler ersprießlich zu gestalten. Von einer unter den philosophischen Schriften allerdings bedauere er, daß sie nicht mehr so viel wie früher gelesen werde, das sei der Cato, der aber nicht sowohl aus philosophischem Interesse als deswegen zu lesen sei, weil er ein Lebensbild aus der römischen Welt biete, das der Lehrer mit geringer Kunst so gestalten könne, daß es den Schülern einen Eindruck für das Leben mache.

Direktor Thumser von Wien meint, daß der Unterschied zwischen den verschiedenen zum Ausdruck gekommenen Ansichten mehr ein gradueller als ein essentieller sei. Wenn Gauer gesagt habe, daß er sich für Cicero nicht begeistern könne, so habe er damit

jedenfalls nicht sagen wollen, daß derselbe ein Autor sei, für den man bei der Jugend kein Interesse zu erwecken vermöge Ob dies Interesse etwas von Begeisterung habe oder mehr ein historisches sei, das werde von der Denkart und dem Verfahren der einzelnen Lehrer abhängen. Daß ferner Cicero, als Mensch betrachtet, auch sehr achtungswerte Eigenschaften besessen habe, denen nachzueifern die Jugend angeregt werden könne, werde wohl Niemand leugnen. Auf eines aber möchte Th. noch einmal die Aufmerksamkeit der Anwesenden richten, nämlich auf die Wichtigkeit der Erwerbung sicheren sprachlichen Wissens bei und für die Lektüre. Man betone mit Recht immer den Inhalt des Gelesenen, aber es scheine, als ob man sich einbilde, dabei die sprachliche Seite der Lektüre in den Hintergrund drücken und mit Oberflächlichkeit behandeln zu können. Da sei recht sehr am Platz gewesen, was Herr Lück in dieser Hinsicht bemerkt habe; und wenn Direktor Aly behaupte, daß Cicero der wichtigste Autor im Gymnasialunterricht sei, so erweise sich dieser Satz auch durch das, was man sprachlich von Cicero lernen könne, als richtig. — Zu These 4 bemerkte Th., er glaube, den hier aufgestellten Kanon nicht so verstehen zu müssen, daß immer alle diese Schriften gelesen werden sollten. Denn das würde ja wohl auch bei dem ungleich größeren Zeitmaß, das dem Latein in Deutschland zugewiesen sei, nicht möglich sein; noch viel weniger freilich bei der beschränkten Stundenzahl in Österreich. — Schließlich sprach Th. seinen Dank aus für die reiche Anregung, welche die österreichischen Schulmänner in dieser Versammlung empfangen.

Professor D. Jülicher (von der theologischen Fakultät der Universität Marburg) möchte, wenngleich Laie, doch ebenfalls seine Ansicht äußern. Zu These 2 bemerkt er, sie werde auch dadurch gestützt, daß sich bei keinem lateinischen Autor so gut und so leicht, wie bei Cicero, die Befriedigung des sachlichen Interesses mit der Förderung des sprachlichen Wissens verbinden lasse. Zu 4e spricht J. den Wunsch aus, daß man doch ja die Briefe nicht bei Seite lassen möchte. Auch für die künftigen Theologen scheine es ihm von entschiedenem Wert, altrömische Briefe kennen gelernt zu haben. Allerdings fordere ihr Verständnis nicht wenige Erklärungen; aber langweilig seien sie wahrlich nicht: ein Lehrer, der sie langweilig zu machen verstehe, würde das mit aller Lektüre fertig bringen. Auch sei zu bedenken, wie nah uns hier der Mensch Cicero trete. — Wenn von den Vorrednern einige mit Erregung von Interesse bei der Lektüre des Cicero zufrieden seien, andere dagegen die Erregung von Begeisterung verlangten, so scheine das auf Temperamentsunterschieden zu beruhen und teilweise mit der Herkunft der Einzelnen zusammenzuhängen. J. warnt aber davor, zu viel Begeisterung zu zeigen und von den Schülern zu beanspruchen. Wenn er, der Theologe, Paulus interpretiere, so werde er an gewissen Stellen sicher nicht verschweigen, wie sein Herz dabei schlage; wenn er das aber ohne Unterlaß täte, so würde er wahrscheinlich bei den Zuhörern eine der beabsichtigten entgegengesetzte Wirkung erzielen. So sei es wohl auch in der Schule gut, die Begeisterung nicht zu viel hervortreten zu lassen, besonders nicht da, wo man nicht annehmen dürfe, daß die Schüler schon wirkliches Verständnis für das haben, was den Lehrer enthusiasmiert. Auch das sei in Abrede zu stellen, daß alle Schriftsteller liebenswerte und sittlich wertvolle Persönlichkeiten sein müßten. Sittliche Stärkung und Erhebung habe den Schülern in erster Linie durch die Persönlichkeit des Lehrers und seine Art der Behandlung der Sachen zu kommen.

Direktor Lange von Höchst betonte die Notwendigkeit, scharf zu scheiden zwischen dem, was dem Geschmack des Lehrers entspricht, und dem, was geeignet ist die Schüler anzumuten. Von diesem Gesichtspunkte aus könne er die rhetorischen Schriften Ciceros nicht für empfehlenswert halten: die dort behandelten Dinge seien doch zu abstrakt, lägen der Jugend zu fern. Ebenso sei es besser, von den philosophischen Schriften nur einen mäßigen Gebrauch zu machen: man solle den Cato und den Lälius lesen, könne aber auf das Übrige verzichten. Das durchschlagende Prinzip für die Auswahl

scheine in der Frage zu liegen: was ist unter Ciceros Schriften von besonderem Wert in staatsgeschichtlicher und kulturhistorischer Beziehung; was ist am ehesten im Stande, die Schüler die bedeutende Zeitepoche kennen zu lehren, in der Cicero gelebt hat? Und nach diesem Gesichtspunkt kämen in erster Linie die wichtigen geschichtlichen Dokumente in Betracht, die in den Briefen vorlägen: denn, wie keine anderen literarischen Denkmäler seien sie geeignet, in die Kenntnis der Zeit und der wichtigsten Persönlichkeiten einzuführen. Auch die Auswahl unter den Reden sei nach diesem Prinzip zu treffen. Und als staatsgeschichtlich oder kulturhistorisch besonders interessant bezeichnete L. die vierte Verrine, pro Archia, pro Roscio, de imperio Cn. Pompei, die erste und dritte Catilinarische Rede. Bedenken habe pro Sestio wegen der vielen Erklärungen, die sie fordere. Wenn einmal pro Milone gelesen werde, so müsse man jedenfalls dem Schüler klar machen, daß Cicero hier auf demselben Standpunkt stehe, wie mancher moderne Rechtsanwalt, auf dem der Mohrenwäsche.

Geheimrat Kübler von Berlin findet angezeigt, am Schlusse der Diskussion hervorzuheben, daß, so sehr Cicero zugleich Grundlage für Erlernung der lateinischen Sprache sei, doch allen, die gesprochen, offenbar das reiche sachliche Interesse, das seine Schriften auch heute besäßen, obenan stehe und für die Auswahl aus diesen entscheidend sei. Dies zu betonen scheine besonders gegenüber dem öfter gehörten törichten Gerede über den Ciceronianismus an den Gymnasien am Platz.

Geheimrat Jäger glaubt, daß die Debatte in der Tat alles geleistet, was eine auf kurze Zeit beschränkte Diskussion leisten könne, und meint, daß es nun doch wohl nicht am Platze sei, sich für die noch übrigen Viertelstunden in eine zweite Debatte zu stürzen, und daß deswegen an Stelle der von ihm ursprünglich auch in Aussicht genommenen Diskussion der noch übrigen Uhlig'schen Thesen besser das trete, was Direktor Cauer bereit sei den Versammelten

Ueber den gegenwärtigen Stand der schulpolitischen Bewegung

zu sagen. Unter Zustimmung der Versammlung ergriff der Genannte das Wort zu folgender Darlegung:

Es war angekündigt, daß Herr Geheimerat Uhlig uns heute über den augenblicklichen Stand der vom Verein vertretenen Sache berichten wollte. Leider ist er durch Krankheit verhindert zu kommen. Er hat nun selber angeregt, daß ich in die so entstandene Lücke eintreten möchte, da ich vor kurzem über dasselbe Thema in der Hauptversammlung unseres Niederrheinischen Zweigverbandes in München-Gladbach gesprochen habe. So bitte ich um Erlaubnis, das dort Vorgetragene im wesentlichen hier zu wiederholen.

Unter unsern eignen Gesinnungsgenossen zeigt sich neuerdings vielfach ein gewisser Mißmut. Man meint, die Braunschweiger Erklärung, durch welche die Freunde des Gymnasiums freiwillig auf jedes äußere Vorrecht dieser Schulart verzichteten, das Opfer, das sie damit gebracht haben, sei vergeblich gewesen: das Interesse des Publikums bleibe den realistischen Fächern zugewandt und wir hätten das Nachsehen; die Gymnasien würden, wenn sie nicht weitere Konzessionen an den modernen Gedanken machten, mehr und mehr an Schülern verlieren und so allmählich absterben. Nichts wäre gefährlicher, nichts ist aber auch grundloser als solche Verzagtheit. Der Verzicht auf die äußeren Vorrechte des Gymnasiums hat uns vor vier Jahren das Griechische gerettet, das schon so gut wie aufgegeben, schon dazu verurteilt war, künftig den Platz eines fakultativen Faches an der Seite des Hebräischen einzunehmen. Nur indem die Unterrichtsverwaltung, durch den Braunschweiger Beschluß ermutigt, das Prinzip der Gleichberechtigung der drei höheren Schulen aussprach, vermochte sie das Griechische als wesentlichen Bestandteil des Gymnasialunterrichts festzuhalten. Ist das nichts? Auf dem Griechischen beruht der Charakter des Gymnasiums

als einer Schule von eigner Art; die Beziehungen zu griechischer Sprache und Kultur durchdringen den Unterricht in allen andern Lehrfächern und bewirken, daß Geschichte, Latein, Deutsch, Religionslehre am Gymnasium etwas anderes sind als Geschichte, Latein, Deutsch, Religionslehre an jeder Schule, die kein Griechisch hat.

Allerdings gilt es nun, aus dieser Erkenntnis die praktischen Konsequenzen zu ziehen; es gilt, bei dem Errungenen nicht stehen zu bleiben sondern weiter von dem, was uns der revolutionäre Ansturm des Jahres 1890 bereits geraubt hat, die wichtigsten Stücke zurückzuerobern. Das würde weit leichter sein, ja der Verlust, den wir erlitten haben, würde von vornherein viel geringer gewesen sein, wenn die Einsicht, daß das Monopol vom Uebel war und daß der staatlich geschützte Zwangskurs den inneren Wert der Gymnasialbildung nur herabgedrückt hat, früher gekommen wäre. Hätte man sich 1890 oder 1881 entschlossen, auf Grund der Gleichberechtigung Frieden zu machen, so wäre der Besitzstand an griechisch-römischen Bildungselementen, dessen sich das Gymnasium damals erfreute, erhalten worden. Die Schuld daran, daß dies nicht geschehen ist, liegt nur auf Seiten der Freunde des Gymnasiums. Das wollen wir uns klar machen, nicht um darüber zu klagen, sondern um denselben Fehler in Zukunft und Gegenwart zu vermeiden.

Es gibt immer noch viele unter uns, die nicht recht mit dem Herzen die Gleichberechtigung anerkennen, die daran mäkeln, vielleicht darüber spotten, sich freuen, wenn bei ihrer Durchführung Schwierigkeiten erwachsen. Daß dies nicht das Richtige ist, hat unser allverehrter Vorsitzender Herr Geheimerat Jäger soeben nachdrücklich ausgesprochen; ich kann ihm nur beipflichten. Wenn uns Professoren des römischen Rechtes erzählen, daß sie mit den Studenten, die vom Realgymnasium kommen, bisher sehr gute Erfahrungen gemacht haben, so wollen wir uns darüber freuen; wollen nicht umgekehrt in dem Widerstand, den noch neuerdings der Justizminister des Königreiches Sachsen der Zulassung von Realgymnasiasten entgegensetzt, eine Unterstützung unsrer Sache sehen. Dasselbe gilt, in etwas veränderter Form, auf dem Gebiete der Medizin. Hier kann bekanntlich die preußische Regierung allein nicht entscheiden, die Regelung des Studiums und der Prüfungen ist Reichssache. Und da ist bisher die Eröffnung dieses Berufes für die Abiturienten der Oberrealschulen durch den Einspruch andrer deutscher Staaten, besonders der süddeutschen, gehindert worden. Wir haben allen Grund zu wünschen, daß darin ein Umschwung eintrete. So willkommne und wertvolle Bundesgenossen uns Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden vor 4 Jahren gewesen sind, als es darauf ankam den inneren Charakter des Gymnasiums, vor allem die Stellung des Griechischen zu verteidigen, so dürfen wir ihnen doch in diesem Punkte der Berechtigungen nicht nachgeben. Vielmehr steht zu hoffen, daß man dort mehr und mehr den gesunden Sinn und das gute Recht der freieren schulpolitischen Haltung erkennen wird, zu der sich die preußische Regierung im Sommer 1900 entschlossen hat, deren Grundsätze dann ihren bestimmten und feierlichen Ausdruck in dem Allerhöchsten Erlaß vom 26. November jenes Jahres gefunden haben.

Wie weit man zur Zeit noch in Süddeutschland — doch auch da wohl nicht überall — von solchem Verständnis entfernt ist, davon gab im Herbst v. J. die Heidelberger Rektoratsrede des berühmten Chirurgen Czerny eine Probe. Uebrigens fehlt es an Vertretern seiner Gesinnung auch im Norden unsres Vaterlandes nicht. Professor Walter Parow in Berlin, selbst Lehrer an einer Oberrealschule, eifert in Broschüren gegen die erweiterten Berechtigungen der lateinlosen Schulen. In der Freigabe wichtiger Berufszweige an Schulen verschiedener Art sieht er den Sieg eines groben Nützlichkeitsprinzipes, eine „Invasion der materialistischen Weltanschauung in das Gebiet der Jugenderziehung",

und verlangt Abhilfe durch Einführung des Lateinischen für die drei oberen Klassen der Oberrealschule, und zwar nicht fakultativ, wie es schon jetzt hier und da aus praktischen Gründen getrieben wird, sondern für alle Schüler verbindlich. Wir könnten versucht sein, ihn als Vorkämpfer dieser auch von uns so hochgeschätzten Sprache zu begrüßen. Aber derselbe Mann erklärt die Bildung, die das Gymnasium bietet, für etwas Abgetanes, nicht mehr Lebensfähiges noch Lebenswürdiges. Schon der Titel einer seiner Schriften — „Res, non Verba!“ — läßt erkennen, was er in Wahrheit meint: den Lehrplan einer realistischen Schule, und dazu von Latein nur so viel, als nötig ist, um einen gewissen äußeren Firnis, eine Patina, wie Professor Czerny sich ausdrückt, zu erwerben. Dazu mögen denn freilich 2 bis 3 Wochenstunden 3 Jahre hindurch ausreichen. Nun könnte man ja von Rechts wegen niemandem verwehren solche Schule einzurichten, niemandem, sie zu besuchen. Aber Professor Parow denkt sie sich als alleinige, als Einheitsschule, neben der es andre Arten, gar eine zu der das Griechische gehört, nicht mehr geben darf!

Es ist eben immer dieselbe Erfahrung: die zahlreichen Freunde, die plötzlich in den letzten drei Jahren aus den Kreisen der Juristen, Aerzte und, wie Sie sehen, auch der Lehrer den alten Sprachen und dem Gymnasium erstanden sind, das sind im Grunde gar keine Anhänger der Gedankenrichtung, die das Gymnasium pflegt, der inneren Durchbildung, die es auf dem mühevollen Wege durch das klassische Altertum erreichen will; es sind vielmehr Verächter dieser Bildung und dieser Denkrichtung. Auf ganz anderm Boden gedeihen die Stoffe, mit denen sie die Jugend nähren wollen. Nur den äußeren Schein, einen Anteil an der vornehmen Tradition, einen Hauch der historischen Würde, die dem Gymnasium eigen war, wollen sie dazu nehmen. Und so stehen sie dem bösen Staate gegenüber, der die Gleichberechtigung „octroyiert“ habe, wie Schutzredner für unsre Schule da. Gott behüte uns vor solchen Freunden! Da sind uns entschiedne, klare Gegner doch noch lieber.

Deren Zorn und Eifer hat in den letzten Jahren merklich nachgelassen: ein unverkennbarer und gewiß erwünschter Erfolg der Gleichberechtigung. Selbst auf dem Kongreß für Schulhygiene, der Anfang April d. J. in Nürnberg tagte, spielte die Abneigung gegen die alten Sprachen, wenn sie auch hier und da hervortrat, doch keine große Rolle. Aber sonst haben wir Ursache, das, was dort verhandelt wurde, aufmerksam zu verfolgen. Wenn wirklich beobachtet wird, daß die heutige Jugend mehr als die früherer Zeiten an Nervosität leidet, so ist das eine Tatsache, die zu denken gibt. An der Tatsache selbst kann kaum gezweifelt werden. Nur muß man doch erst fragen, ob die Schule, wie sie den Anlaß gibt die Nervosität zu beobachten, so auch die Ursache gewesen ist zu ihrer Entstehung. In der Regel wird dies stillschweigend angenommen: es ist aber nicht nur nicht selbstverständlich, sondern höchst unwahrscheinlich. In einer Zeit, deren Leben überall auf äußerste Anspannung der Kräfte gerichtet, dabei durch rastlosen Verkehr und sich überbietende Vergnügungen erregt ist, wo fast alle Erwachsenen mehr oder weniger nervös sind, wie soll sich da die Jugend diesem ungünstigen Einfluß entziehen? Diese Erwägung wurde denn auch in Nürnberg nicht nur von Schulmännern, sondern ebenso von einzelnen Aerzten geltend gemacht. Im ganzen scheint jedoch die Meinung überwogen zu haben, daß die Schule die Verantwortung trage, jedenfalls daß kein andrer als sie im stande und verpflichtet sei Abhilfe zu schaffen durch Herabsetzung der Lehrziele bis zum Niveau des Durchschnittsschülers. Ein Berliner Nervenarzt empfahl geradezu, der von manchen verlangten militärischen Abrüstung entsprechend, eine durch internationales Uebereinkommen zu sichernde „Abrüstung auf wissenschaftlichem Gebiete“. Das ist konsequent gedacht; aber es ist eine von den Konsequenzen, die den Gedanken, aus dem sie gezogen sind, widerlegen. Die Rück-

sicht auf den Durchschnittsschüler, auf die Menge der Schwächeren ist bei den neuesten Schulreformen schon mehr als gut war verkündigt und geübt worden. Die Anforderungen sind gegen die vor 30 und noch vor 20 Jahren geltenden stark herabgemindert, so sehr, daß mancher Vater sich wundert, wie wenig heutzutage den Jungen zugemutet wird. Auf diesem Wege noch weiter gehen heißt die Erziehung der Jugend zu einem tüchtigen, arbeitskräftigen Geschlechte in Frage stellen, heißt die wichtigsten Berufe in Gesellschaft und Staat den Schwächlingen öffnen; es bedeutet eine Gefahr für das Gedeihen unsres Volkes und für sein Standhalten im Wettkampfe der Nationen. Sehr treffend sagte in Nürnberg der Vertreter der Hamburgischen Oberschulbehörde: wer seinen Fähigkeiten nach nicht in der Lage sei höhere Bildung zu erwerben, müsse eben darauf verzichten; und das sei auch gar kein Schaden in einer Zeit, wo es keineswegs eine soziale Degradation bedeute, sich sein Brot nicht mit dem Kopfe sondern mit den Händen zu verdienen. Die Versammlung begleitete diese Ausführungen mit lautem Beifall. Wenn nur auch alle bereit wären nach solchen Grundsätzen zu handeln! Die Schule jedenfalls möge es tun und möge stets eine ihrer Aufgaben, nicht die angenehmste und populärste, auch nicht die innerlich wertvollste, aber eine recht notwendige und dem Vaterland nützliche, darin sehen, durch ernsthaft hochgehaltene Anforderungen zu verhüten, daß allzuviel unbegabte Söhne aus sogenannten besseren Familien zum Studium und damit auf den Weg zu denjenigen Berufen kommen, die an der Führung der Nation mitarbeiten.

Um der lernenden Jugend die Sammlung der Gedanken und damit einen vollen und doch schonenden Gebrauch der Kräfte wieder zu erleichtern, gibt es ein Mittel, das schon vor Jahrzehnten Paul de Lagarde gepredigt hat: die Flucht aus den großen Städten. Darüber ist kürzlich im preuß. Abgeordnetenhause (13. April 1904) sehr Verständiges gesagt worden. Aber wie soll man es dahin bringen, daß Schulen außerhalb der großen Städte mehr besucht werden? Auf diese Schwierigkeit wies der Regierungsvertreter, Herr Ministerialdirektor Althoff, mit Nachdruck hin, deutete dann aber selbst ein wirksames Mittel an: die Gründung von Internaten, sei es auf dem Lande oder in Anlehnung an die Schulen kleiner Städte. Freilich kostet dieses Mittel Geld, viel Geld. Und die Hoffnung, daß dieses in absehbarer Zeit für solchen Zweck beschafft werden könnte, wurde sogleich durch die Mitteilungen gedämpft, die ein konservativer Abgeordneter über die baulichen und hygienischen Zustände des alten, angesehenen Alumnates in Putbus machte. Dem gegenüber war es nur ein schwacher Trost, daß vom Regierungstische aus die Verlegung des Joachimsthalschen Gymnasiums von Berlin nach einer kleinen märkischen Stadt angekündigt wurde. Diese Verlegung ist ein Werk der Not; sie erfolgt aus Sparsamkeitsrücksichten, die eine intensivere Ausnutzung des wertvollen Grundstückes in Berlin-West, auf dem die Schule jetzt steht, notwendig machen. Das ist also nur eine der Ausnahmen, welche die Regel bestätigen, in diesem Falle den schmerzlichen Erfahrungssatz, daß auch solche Maßregeln, die von der Unterrichtsverwaltung als dringend wünschenswert erkannt sind, nicht wirksam durchgeführt werden können, weil es nicht gelingt die nötigen Geldmittel flüssig zu machen. Nur im vorigen Jahre für den Generalinspektor der Reformschulen waren schnell 3000 Mk. in den Etat eingestellt; da handelte es sich aber auch um einen Plan, der anerkanntermaßen eine Lieblingsidee des Finanzministeriums ist.

Trotzdem hat das Vordringen des Reformgymnasiums im Laufe des letzten Jahres mancherlei Hemmung erfahren. Auf der letzten Zweigverbandsversammlung in Düsseldorf war davon die Rede, daß die Schulverwaltung des Großherzogtums Hessen die Gründung einer solchen Anstalt in Darmstadt zu betreiben scheine. Dies hat sich als Irrtum herausgestellt: die Regierung hat dort

nur eine Rundfrage an die Eltern gerichtet, und diese haben mit entschiedener Majorität den Uebergang zum Reformlehrplan für das Gymnasium abgelehnt. In Berlin hat der neue Stadtschulrat Dr. Michaelis, ein genauer Kenner und, als früherer Realschuldirektor, Freund des lateinlosen Schulwesens, dessen Pflege in den anderen Zweigen dem Magistrat empfohlen, von dem Versuche aber, auch das Gymnasium auf lateinlosen Unterbau zu stellen, abgeraten. Die preußische Hauptstadt wird also auch in Zukunft die Ehre genießen, daß es in ihr kein Reformgymnasium gibt, daß hier der „Reformtaumel", wie es der so plötzlich verstorbene Stadtschulrat Prof. Voigt einmal genannt hat, nicht mitgemacht wird. — In Dortmund plant man die Gründung eines staatlichen Gymnasiums, wofür der Landtag eine erste Rate von 100 000 Mk. bewilligt hat. Dabei erklärte der Berichterstatter des Abgeordnetenhauses (13. April 04): es bestehe zwar die Absicht, diese Anstalt in Gestalt eines Reformgymnasiums zu errichten; es lägen aber „Bedenken aus dem Kreise der Beteiligten in Dortmund vor, indem sie in Form von Eingaben die Gründe dargelegt haben, welche gegen diese Form der Anstalt sprechen würden". In derselben Sitzung hatten mehrere Abgeordnete ihre prinzipielle Stellung zu der Frage bezeichnet: ein Vertreter des Zentrums und ein Nationalliberaler sprachen gegen, ein andrer Nationalliberaler und ein Freisinniger für das Reformgymnasium; aber auch diese Empfehlung klang auffallend gemäßigt, nicht recht klar und entschieden. Der Minister selbst sprach so, daß man ihn mehr für einen Freund des eigentlichen als des Reformgymnasiums halten mußte. Die Erfahrungen, die mit letzterem bisher gemacht worden seien, nannte er „nicht ungünstige"; und er fügte hinzu: „In einzelnen Städten, wo ein besonderes Schüler- und Lehrermaterial zur Verfügung stand, können sie sogar als günstige bezeichnet werden." Das ist im Grunde eben das, was wir immer behauptet haben: Frankfurt läßt sich als Beispiel und Vorbild für allgemeine Praxis nicht verwerten. Auch der gemäßigten Forderung, die der Herr Minister dann aufstellte, es solle doch wenigstens auf jede Provinz ein Reformgymnasium kommen, können wir zustimmen. Dieses eine würde dem Grundsatz keinen Eintrag tun, daß an sich der Lehrgang, der in Serta mit Latein beginnt, für das Gymnasium der natürliche und innerlich begründete ist; andrerseits würde es eine Wohltat sein in den Fällen, wo für einzelne Schüler, die aus solchen kleinen Städten oder deren nächster Umgebung kommen, in denen es als einzige höhere Schule eine lateinlose Realschule gibt, entweder der elterlichen Sinnesart entsprechend oder mit Rücksicht auf die hervortretende Art der persönlichen Anlagen eine gymnasiale Ausbildung gewünscht wird.

So gern wir nun von allen Anzeichen einer wiederkehrenden kühleren Besinnung Kenntnis nehmen, so gibt es doch eine, Ihnen allen bekannte Tatsache, die uns mit ernster Sorge erfüllt: der neubestellte, zunächst im Nebenamt tätige Generalinspektor der Reformschulen hat sich binnen Jahresfrist in einen richtigen vortragenden Rat verwandelt; der Direktor des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt, Geh. Regierungsrat Reinhardt, ist als solcher ins Kultusministerium berufen worden. Diese Maßregel wird in weiten Kreisen als ein Sieg des Reformgymnasiums, das von nun an zwei warme Fürsprecher im Ministerium hat, aufgefaßt werden. Sie muß dahin wirken, bei den eigentlichen Gymnasialfreunden das eben sich festigende Vertrauen zu der Unterrichtsverwaltung aufs neue zu erschüttern und uns mehr und mehr wieder in die Opposition zu drängen. Jedenfalls stimmt diese Berufung schlecht zu den dem alten Gymnasium freundlichen Erklärungen — denen wir gern Glauben schenkten —, die der Herr Minister im vorigen wie in diesem Jahre vor dem Hause der Abgeordneten abgegeben hat.

Meine Herren! Welche Ziele die Unterrichtsverwaltung im Grunde verfolgt, kann niemand wissen, sie selbst natürlich ausgenommen. Da wir nun die Absichten

der Regierung nicht kennen, so wollen wir uns hüten sie zu mißbilligen, können sie freilich auch nicht rühmen. Dagegen ist es wohl möglich, auf Grund der gegebenen Verhältnisse und nach Analogie sonst gemachter Erfahrungen die Frage zu erörtern, welchen tatsächlichen Erfolg diese bemerkenswerte Berufung wohl haben wird. Und da stellt sich, so weit eben vermutungsweise geurteilt werden kann, die Lage nicht ganz so beunruhigend dar, wie sie auf den ersten Blick erscheinen könnte.

Reinhardt verdient auch von Gegnern die Anerkennung, daß er mit Ernst und mit redlicher Arbeit bemüht ist eine schwierige Aufgabe zu lösen. In Frankfurt ist es ihm bis jetzt gelungen, durch einen ungewöhnlichen Kraftaufwand von Lehrern und Schülern. Vielleicht hat schon das erste Jahr einer allgemeineren Verwaltungstätigkeit ihm Beobachtungen gebracht, die zeigten, daß ein gleicher Aufwand nicht überall geleistet werden kann, daß die Frankfurter Verhältnisse eben doch besondere sind. Als vortragender Rat wird er solche Beobachtungen sich und andern noch unbefangener klar machen können, weil es nicht mehr wie bisher seine Kollegen sind, über deren möglicherweise geringere Erfolge er berichten soll. Er gelangt so vielleicht allmählich zu eben der Auffassung, zu der sich der Herr Minister in der vorhin angeführten Aeußerung bereits bekannt hat.

Ferner: durch Reinhardts Eintritt in die Regierung wird zwar im ganzen die Reformpartei, innerhalb ihrer aber die gymnasiale Gruppe gestärkt und ermutigt. Er selbst ist im Herzen mehr Gymnasialmann als Reformschulmann. Dem Wunsche, zu uns zu gehören, hat er im vorigen Jahre auf der Versammlung in Düsseldorf freundlich drastischen Ausdruck verliehen. Was ich darauf erwiderte, war die Forderung, er möge sich erst von seinen Verbündeten, den Feinden der gymnasialen Sache, los machen; er könne nicht ihr Freund sein und der unsre. Dieser mißlichen Alternative ist er durch die Berufung ins Ministerium entzogen worden. Er steht nun für sich da, und kann seine ehrlich gemeinte Liebe zum klassischen Altertum, sein feines Verständnis für die Art, wie es erzieherisch fruchtbar zu machen ist, wieder frei betätigen. In der Partei der Schulreformfreunde aber wird nicht leicht jemand sich finden, der imstande ist seine Erbschaft zu übernehmen, so wie er Heißsporne zurückzuhalten, Schärfen abzuschleifen, Gegensätze zu mildern.

Diese Gegensätze, die in den Kasseler Verhandlungen im November 1901 hart aufeinander platzten, wird der „Verein für Schulreform" irgend einmal zum Austrag bringen müssen, wenn er auch einstweilen die Sache wieder vertagt hat. Im Herbst v. J. hat er ein Flugblatt versendet, das ein nach Nummern und Buchstaben geordnetes Verzeichnis aller Vorzüge enthält, die man den Reformschulen nachrühmt. Dort heißt es unter 2b: „Die Reform ermöglicht eine stärkere Pflege der Realien, der dem Knabenalter gemäßen Geistesnahrung." Damit ist der Tatbestand zugedeckt, daß sehr viele Mitglieder des Vereins gegen die Beschränkung der Realien gerade in den oberen Klassen schwere Bedenken haben. Die Forderung, daß diese Fächer nicht nur am Reformrealgymnasium sondern auch am Reformgymnasium auf Kosten der alten Sprachen verstärkt werden, ist in Kassel laut erhoben worden; und es bedurfte der ganzen Autorität und Geschicklichkeit des Vorsitzenden, Reinhardt, um sie vorläufig zum Schweigen zu bringen. Wie es künftig gehen wird, wenn solche Versammlung von einem andern geleitet werden muß, wollen wir abwarten.

Vielleicht wendet jemand ein, daß meine Ansicht von den Dingen zu optimistisch sei, daß ich die Schwierigkeiten, unter denen die Gegenpartei leide, überschätze, während es doch an ähnlichen Uebeln, an Ansätzen zu innerem Zwist auch auf unsrer Seite nicht fehle. Das ist gewiß richtig. Ich möchte aber auch nicht so verstanden werden, als hätte ich zu Sorglosigkeit und befriedigtem Ausruhen einladen wollen; meine Absicht war nur, zu zeigen, daß wir noch keine Ursache

haben den Mut zu verlieren. Alles, was ich gesagt habe, bedeutete bloß Möglichkeiten, die uns günstig sind; ob wir wirklich uns und unsre Sache siegreich behaupten, hängt in erster Linie von dem ab, was wir selber tun. Und in dieser Beziehung möchte ich zum Schluß ein paar Punkte, die mir besonders wichtig erscheinen, hervorheben.

Zunächst ist es unsre Pflicht, daß ein jeder in seinem Kreise orientierend und aufklärend wirke darüber, was „Reformschule" eigentlich ist. Dies ist um so dringender, weil die Umständlichkeit und Unbequemlichkeit der Namen leicht zu Verwechslungen führt. Gegen den Lehrplan des „Reformrealgymnasiums" ist vom Standpunkte unsres Vereins aus nach wie vor nichts einzuwenden; es ist ganz natürlich und hätte des Beweises durch die Praxis, der in Altona erbracht worden ist, kaum erst bedurft, daß die bescheidene Aufgabe, die dem Lateinischen am Realgymnasium zufällt, auch erfüllt werden kann, wenn die Beschäftigung mit der alten Sprache erst in Untertertia beginnt. Dagegen sehen wir im „Reformgymnasium" den unheilvollen Versuch, Bildungselemente, deren verschiedene Art sich in historischer Entwickelung getrennte Schulformen geschaffen hat, doch noch einmal in dem künstlichen System einer einzigen Lehranstalt zu vereinigen. Wir müssen es uns höflich verbitten, daß mit sei es bewußter oder unbewußter Unklarheit die günstigen Ergebnisse, die in Altona, Barmen, Lippstadt an Reform*real*gymnasien erreicht worden sind, so verwertet werden, als sei damit für den Lehrplan des Reform*gymnasiums* irgend etwas bewiesen. Die Art, wie kürzlich im Abgeordnetenhause ein Herr, der selbst Oberlehrer an einer Reformschule ist, hierüber gesprochen hat, war jedenfalls nicht vorsichtig, sondern so, daß ein Zuhörer, der nicht genau Bescheid wußte, den Redner leicht zum Vorteil der Sache, die er empfahl, mißverstehen konnte.

Ein zweiter Mißbrauch, dem wir immer wieder, öffentlich und privatim, entgegentreten müssen, ist die Hereinziehung äußerer, verwaltungstechnischer und *finanzieller Rücksichten* in diese nicht nur uns am Herzen liegenden, sondern für das Wohl der Nation hochwichtigen Bildungsfragen. Der Vertreter einer kleinen Stadt der Provinz Sachsen befürwortete im Abgeordnetenhause die Uebernahme der dortigen Realschule auf den Staat, der in derselben Stadt ein aus der Reformationszeit stammendes Gymnasium unterhält, und fügte hinzu: „Hier zeigt sich wieder, wie notwendig die Entwickelung nach der Richtung der Reformschule hindrängt. Wenn wir die erst mal erreicht haben, dann werden alle diese Fragen eine ganz andre Gestalt gewinnen". Man staunt über die Ungeniertheit und Leichtherzigkeit, womit hier nach materiellen Gesichtspunkten der bequemeren und sparsameren Verwaltung ein allgemeines Urteil gefällt wird über das große Problem der Organisation unsrer Bildungsanstalten, der Anstalten, die der geistigen Fortentwickelung des deutschen Volkes dienen sollen.

An einem Punkte besteht die Gefahr, daß die materielle Betrachtungsweise in unsre eigne Tätigkeit hereindringe. Ein witziger Mann hat gesagt, nachdem der Streit um die Berechtigungen beigelegt sei, werde der *Kampf um die Seelen* beginnen: jede Schule werde bestrebt sein, möglichst viele Besucher an sich zu ziehen. Solchen Wetteifer können jedenfalls die Vertreter des Gymnasialunterrichtes nicht mitmachen. Unter dem Drucke des Bildungsmonopols, das fast während des ganzen neunzehnten Jahrhunderts auf dem preußischen Schulwesen gelastet hat, sind viel mehr Gymnasien entstanden, als dem natürlichen Verlangen der Bevölkerung entsprochen haben würde. Davon muß ein Teil jetzt, wo die Berechtigungen frei gegeben sind, wieder eingehen, die verbleibenden werden in der Schülerzahl abnehmen. Die Freude des Herrn Ministers, daß sich die Zahl der Gymnasien nicht nur seit 1892, sondern auch wieder seit 1900 vermehrt hat, vermag ich nicht zu teilen. Das Gymnasium muß die Schule einer Minderheit werden, wenn es wirklich die Freiheit wieder erlangen soll,

seine Schüler auf dem Umwege durch das Altertum in ruhigem Gang und mit verweilenden Blicken so zu führen, daß auf diesem Wege durch gründliche Betrachtung Tüchtiges gewonnen wird. Bisher haben wir jeden Zuwachs an äußerem Bestande mit einem Opfer im Lehrplan bezahlt. Die Genugtuung, äußerlich in der Majorität zu sein, müssen wir jetzt andern überlassen, wenn wir den Lehrplan wieder rein und in sich übereinstimmend bekommen wollen. In dieser Richtung ist auch seit 1901 nur wenig geschehen; und daß dies wenige schon ausreichende Früchte getragen habe, ist mir an meinem Platze nicht so erschienen. Wir müssen weiter gehen und dafür sorgen, daß das gute Wort von der „Ausgestaltung der Eigenart" nicht eine gern zitierte Redensart werde, sondern eine Maxime des Handelns. Die Vorschläge in diesem Sinne, die ich im Herbst v. J. der pädagogischen Sektion der Philologen-Versammlung in Halle vortrug, fanden einen mich überraschenden und fast beschämenden Beifall; als es freilich nachher darauf ankam, bestimmte Forderungen auszusprechen, da versagte die Kraft des Entschlusses.

Woher solche Schwäche, die doch fast wie ein Mangel an Vertrauen in die eigne Sache aussieht? — Man fürchtet die öffentliche Meinung zu reizen, die nun einmal den alten Sprachen und der auf sie gewandten Arbeit nicht günstig sei und durch erhöhte Forderungen von unserer Seite zu neuem Ausbruch des Unwillens getrieben werden könnte. Ich behaupte umgekehrt: Selbstvertrauen ist die erste Bedingung des Sieges, ängstliche Rücksichtnahme auf gegnerische Stimmungen das schlechteste Kampfmittel. „Wer da glaubt, soll nicht weichen", sagt Jesaias; und ich denke, es werden sich immer auch auf der Seite des Gymnasiums Männer finden, die nicht zu weichen gesonnen sind. Aber auch wer anders empfindet und den Kampf am liebsten ganz vermeiden möchte, braucht die Hände nicht in den Schoß zu legen. Gemeinsam wollen wir versuchen, die Meinung der Gesellschaft umzustimmen, indem wir jeder in seinem Unterrichte möglichst viel sichtbar Gutes schaffen, nicht nur an Kenntnissen im Griechischen und Lateinischen, sondern vor allem an geistigem und sittlichem Wachstum, das die Jugend im Verkehr mit den kraftvollen alten Völkern gewinnt. Allerdings wird uns solches Bemühen durch die geltende Lehrverfassung herzlich schwer gemacht, aber doch nicht unmöglich. Nur müssen wir uns vor zwei Gefahren hüten: vor bequemem Festhalten an überlieferten Werturteilen und Verfahrungsweisen, die in der Wissenschaft und im Leben unsrer Zeit keine Wurzel mehr haben, auf der andern Seite aber auch vor neuesten, künstlichen, am Schreibtisch ausgedachten Experimenten, auch wenn sie durch klangvolle Namen empfohlen werden.

Das sei unsre Art des Wettkampfes! Gewiß ein Kampf, in dem wir uns des Gegensatzes zu andern bewußt sind; aber nicht so, daß wir ihnen das Recht mißgönnten, sich von ihrer Seite her in gleichem Sinne zu betätigen. Vielmehr darf der Glaube an die sieghafte Macht der Fahne, der wir folgen, so stark sein, daß wir dulden können, ja wünschen müssen, unsre Gegner oder Nebenbuhler unter gleich günstigen äußeren Bedingungen kämpfen zu sehen. Man hat gesagt: „Alle Argumente, die von den überzeugten Freunden der einzelnen Schulgattungen zu deren gunsten ins Feld geführt werden, zielen darauf hin, die empfohlene Anstalt zur einzigen zu machen; alle echten Pädagogen sind im Herzen Anhänger der Einheitsschule". Das würde heißen: alle echten Pädagogen gleichen der falschen Mutter vor dem Richterstuhle Salomos, die lieber das fremde Kind geteilt sehen und die Hälfte besitzen, als ihren Raub preisgeben wollte. Entschließen wir uns lieber, es neidlos mit anzusehen, wenn Knaben und Jünglinge, denen wir Gutes mitteilen könnten, anderen zugeführt werden, falls nur diese dafür etwas Ganzes ihnen bieten können, und wenn nur uns die Freiheit gelassen wird, die wenigeren, die aus eignem Vertrauen bei uns bleiben, ganz

als die Unsern zu halten und mit dem zu erfüllen, was uns die Herzen groß und weit macht. So mögen wir jener echten Mutter im Alten Testamente nacheifern, der zuletzt der kluge König doch den Sieg zusprach.

Geheimrat Jäger sprach hierauf dem Direktor Cauer für die bedeutsame Rede, durch die er die Anwesenden sehr verpflichtet habe, den Dank aus und hob, anknüpfend an einen von dessen Gedanken, hervor, wie wenig es berechtigt wäre, wenn die gute Zuversicht der Verteidiger des Gymnasiums sich irgendwie minderte: sie hätten nach der Stellung des humanistischen Unterrichts in der deutschen Nation, nach seinem Zusammenhang mit der gesamten geistigen Entwicklung derselben tatsächlich sehr wenig Ursache, bei stürmischem Wetter sofort an das Scheitern des Schiffes zu denken. Verhandlungen aber, wie die eben zu Ende gehende, hätten die gute Eigenschaft, die Kraft des Einzelnen für die etwa noch bevorstehenden Kämpfe zu stärken, indem er sich Andern durch gleiches Streben eng verbunden sehe. Allen, die mit ihrem Worte und der vorbereitenden Arbeit am Gelingen dieser Versammlung beteiligt seien, gebühre Dank, und er sei ihnen von den Zuhörern nicht blos durch Beifall, sondern auch durch unermüdliche Aufmerksamkeit bekundet. Der Vorsitzende glaubt aussprechen zu dürfen, daß unter den vielen Versammlungen, die er mitgemacht, keine einzige ein so lückenlos ausharrendes Auditorium gehabt habe. — Dem Präsidenten wurde durch den Mund des Direktor Aly der herzliche Dank der Versammelten kundgegeben.

Daß man sich nach der Trennung bald wieder zu fröhlichem Tafeln zusammenfand und auch da manch gutes Wort gehört wurde, würden wir annehmen, wenn es uns auch nicht überliefert worden wäre. Kollege Hilgard erwähnte besonders die Ansprache des Professor Jülicher, der zugleich im Namen der Universität gesprochen habe. Aus derselben Quelle wissen wir, wie erfrischend der nächste Tag, an dem der geplante Ausflug nach Laasphe ausgeführt wurde, verlief. G. U.

Von der „Eigenart" des Gymnasiums und dem „englischen Ersatzunterricht" für das Griechische.

I.

Die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der drei neunstufigen höheren Schulen war förmlich und feierlich proklamiert. Fortan, so hieß es, sei für eine jede die Möglichkeit gegeben, ihre Eigenart schärfer zu betonen und kräftiger auszuwirken. Vortrefflich! dachte ich im ersten Moment; nun ist die Bahn frei, und ein friedlicher Wettkampf wird beginnen; nun wird man auch das vielumfochtene Gymnasium in Ruhe lassen; vielleicht gibt man ihm sogar wieder, was man ihm genommen hat, damit es sich nach seiner Eigenart entwickeln und die Kraft seines Ringes an den Tag legen kann. Aber im nächsten Moment kehrte die Sorge schon zurück. Könnte nicht auch diese Schulreform gerade das Gegenteil von dem erreichen, was sie bezweckt?

Diese Besorgnis war nicht grundlos. Denn mit der Gleichberechtigung hapert es gewaltig. So glatt wie sich das Wort aussprechen läßt, geht es in Wirklichkeit nicht. Um der Berechtigungen willen hat die Oberrealschule schon längst lateinische Privatkurse eingerichtet, und neuerdings lese ich, daß der dringende Wunsch nach obligatorischem Lateinunterricht in den drei oberen Klassen dieser Schule öffentlich ausgesprochen und begründet wird. Ob analog das Realgymnasium ein gleiches Verlangen nach etwas griechischem Unterricht hat, weiß ich nicht. Aber das weiß ich, daß das Gymnasium bei weitem noch nicht erhalten hat, was ihm nach seiner „Eigenart" gebührt. Es leidet immer noch unter der Aufgabe, allen alles zu sein: dies ist in Wahrheit das Monopol, worüber

die Gegner sich ehemals so erhitzten, dies die Last, die, so scheint es, nicht so bald von ihm genommen werden soll.

Die Forderung des Allerhöchsten Erlasses vom 26. November 1900, daß „überall neben dem Griechischen englischer Ersatzunterricht zu gestatten" sei, hatte mich förmlich erschreckt. Ich übersah die Worte „bis Untersekunda" und verstand, daß überall d. h. an allen Gymnasien und in allen Klassen bis Oberprima hin das Griechische durch das Englische ersetzt werden dürfe. Das Englische gleichwertig dem Griechischen, ein Gymnasium mit Englisch statt mit Griechisch: das wollte mir nicht in den Kopf, und so schrieb ich das Wort von dem „Allerneuesten und Hochmodernen", das Begemann mir als unrichtig vorwirft.[1]) Daß der A. E. so nicht zu nehmen, daß es so böse nicht gemeint sei, erfuhr ich später durch die neuen Lehrpläne. Begemann erwähnt auch die Straßburger Versammlung des Gymnasialvereins (Herbst 1901) und die sehr abfällige Beurteilung der Gleichung „Englisch-Griechisch" durch O. Jäger. Aber der war es nicht allein, sondern der ganze Gymnasialverein lehnte diese neueste oder wieder erneute Forderung einmütig ab. Die Sache ging so zu.

Rektor Hirzel aus Ulm hielt einen Vortrag über die Stellung des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen im Lehrplan des Gymnasiums und begründete darin u. a. die These (3): Der Ersatz des Griechischen durch das Englische ist in jeder Form, auch in der der Wahlfreiheit zu verwerfen. In der Begründung, die in einer Versammlung des Gymnasialvereins ziemlich überflüssig sei, wies er auf Württemberg hin. Frühere Vorgänge in diesem Lande, die auf ähnlichem Wege zu einer Schwächung des Gymnasialprinzips, einer teilweisen Sprengung gymnasialer Lehranstalten geführt hätten, sollten zur Vorsicht mahnen. Und in seinem Schlußwort äußerte er, den griechischen Unterricht durch den englischen ersetzen zu wollen, sehe er unter allen Umständen als gefährlich an, auch unter denen, unter welchen dies in Preußen für Tertianer und Untersekundaner zugelassen sei. Das Gymnasium tue damit immer einen Schritt zum Realgymnasium.

So Hirzel. Ueber O. Jäger und mich heißt es im Bericht des Humanistischen Gymnasiums 1902, S. 36:

„Direktor Müller aus Blankenburg beantragt darauf, jedenfalls These 3 zur Abstimmung zu bringen; es sei wünschenswert, energisch gegen die Möglichkeit zu protestieren, daß das Englische zu einem Ersatzfach für das Griechische gemacht werde. — Jäger meint, das Unsinnige solcher Einrichtung verstehe sich von selbst. Man solle diesem Gedanken nicht zu großes Gewicht dadurch beilegen, daß man speziell über seine Verwerfung abstimme. — Da Müller gleichwohl wünscht, daß man abstimme, um zu tun, was möglich sei, damit nicht irgend welche Gymnasien mit solcher Verkehrtheit beglückt würden, so fragt der Vorsitzende, ob gegen These 3 von irgend einer Seite Widerspruch erhoben werde. Es ist nicht der Fall."

Also Jäger und ich sind nicht allein die Uebeltäter, wir haben Mitschuldige. Freilich, nützen wird uns allen der Protest wohl nicht viel. Denn der englische Ersatzunterricht hat, wie ich höre, im preuß. Ministerium einen mächtigen Helfer. Meine Besorgnis, es möchten einige Gymnasien wider Willen mit jener Einrichtung beglückt werden, war vollends nicht am Platze. Denn es gibt Gymnasialdirektoren, die sich längst damit selber beglückt haben, wie z. B. Begemann in Neu-

1) Monatsschrift für höhere Schulen, II. Jahrg. S. 615. Herr Kollege Begemann hat mir seinen Aufsatz über den Ersatzunterricht für Griechisch auf den Gymnasien freundlichst zugesandt; ich verfehle nicht, ihm auch an dieser Stelle bestens dafür zu danken. Möge er mir meine Polemik nicht übel nehmen! — Meine Erörterung war in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1902, S. 241 ff. erschienen.

Ruppin, dem ich meine Kenntnis verdanke. Ich beneide sie nicht und will sie weder bekehren noch belehren, muß aber das Wort ergreifen, da mein Name einmal in den Streit hineingezogen worden ist, und werde meine Meinung ohne Ansehn der Person sagen.

II.

1. Auf der Junikonferenz des Jahres 1900 soll es nahe daran gewesen sein, daß das Griechische am Gymnasium zu einem „wahlfreien" Lehrfach gemacht wurde. Dies Unglück ist abgewandt worden, wir wissen auch, durch wen und durch wen nicht. Totgeschlagen hat man das humanistische Gymnasium nicht, aber einen Pfahl im Fleische hat man ihm stecken lassen. Die Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901 sprechen so gut wie die von 1892 von einem gymnasialen Unterbau bis U II einschließlich „mit nicht allgemein verbindlichem Griechisch und dessen Ersatz durch Englisch". Diese Angabe hat „auf die Möglichkeit der Ausgestaltung des Gymnasiums mit Ersatzunterricht für Griechisch die Gemeindebehörden und die Anstaltsleiter von neuem und nachdrücklich aufmerksam gemacht und so, zumal sie, obwohl nicht empfohlen, doch nunmehr als hergebracht und berechtigt anerkannt wurde, ihre weitere Ausdehnung angeregt". Das sagt Begemann in der von zwei vortragenden Räten des Königl. Preuß. Kultusministeriums herausgegebenen Monatsschrift für höhere Schulen 1903 S. 611. Von neuem und nachdrücklich werden wir Humanisten darauf aufmerksam gemacht, daß wir uns keinen Illusionen hingeben sollen. Mit der „kräftigeren Pflege der Eigenart" des Gymnasiums hat es gute Weile.

Aber die Befreiung vom Griechischen gilt ja bloß bis Untersekunda. „Warum bloß bis Untersekunda? Warum nicht bis Oberprima?" werden die Gemeindebehörden und gewisse Stadtväter oder andere Väter und Mütter bald fragen. „Warum sollen denn unsere Jungen, die vom Griechischen befreit sind und dafür Englisch lernen, nur bis zum Einjährigen kommen und die Reifeprüfung hier am Ort nicht ablegen? Sind unsere Jungen denn dümmer und schlechter als die sogenannten Griechen? Ohnehin braucht man heutzutage kein Griechisch mehr zu lernen, um alle möglichen Wissenschaften zu studieren." „Recht habt ihr", werden Anstaltsleiter und Schulrat sagen müssen. „Da in dieser Stadt und Umgegend vermutlich die Zahl der Schüler, die lieber kein Griechisch lernen, recht groß sein wird, so ist es am Ende gescheiter, wir schaffen eine Realanstalt mit fakultativem Griechisch für die wenigen, die aus altem Vorurteil oder aus reiner Liebe zur Kunst Griechisch lernen wollen." — Ziehen wir immerhin diese Konsequenz. Für manche Städte, deren Bewohner oder Nachbarn vorzugsweise Ackerbau und Viehzucht, Industrie und allerlei Handel treiben, wäre die Umwandlung eines Gymnasiums in eine Realanstalt gewiß kein Schade; aber den Freunden der humanistischen Bildung verdenke man es nicht, wenn sie fordern: entweder ein Gymnasium mit Griechisch ohne jede Befreiung, ohne Ersatzunterricht — oder kein Gymnasium.

Begemann rühmt es S. 616 des angeführten Aufsatzes als einen Vorteil, daß der griechische Unterricht in den mittleren Klassen durch den Ersatzunterricht von weniger geeigneten Elementen entlastet wird. Mag sein. Dagegen wird sicherlich der ganze übrige Unterricht durch die Nichtgriechen ganz erheblich geschädigt. Davon später. Und ob auf die Dauer ausschließlich die Knaben, denen das Lernen schwer fällt, die Befreiung vom Griechischen nachsuchen werden? „Wir können recht gut Griechisch lernen, aber wir wollen es nicht, weil wir es nicht brauchen; dafür wollen wir lieber Englisch und dergleichen nützliche Dinge lernen." So werden oder so könnten doch die Eltern durch den Mund ihrer Kinder sprechen. Diesem Verlangen käme das Gutachten des Geheimrats Matthias

entgegen. „Daß der griechische Unterricht in gewissem Sinne freiwillig wird und daß Englisch an seine Stelle treten könnte, würde wünschenswert im Interesse des griechischen Unterrichts sein und im Interesse derjenigen, welche der Lebensberuf zwingt, möglichst bald etwas rein Nützliches zu lernen.“ [1]) Das klingt sehr wohlwollend und verbindlich nach beiden Seiten! Und doch ist es ein Schlag ins Gesicht des Gymnasiums und Wasser auf die Mühle seiner Feinde. „Da hören wir es aus autoritativem Munde: das Griechische eine unfruchtbare Quälerei, das Englische etwas rein Nützliches.“ Diesen Schluß werden viele Väter und die Realisten aller Grade ziehen. Zwar Matthias meint es anders, aber das Mißverständnis liegt nahe. Es ist auch wirklich nicht hübsch, dem Gymnasium zuzumuten, daß es selber das Kernstück seines Betriebes preisgebe und durch etwas Nützlicheres ersetze. Es ist nicht wohlgetan, bei Erörterung der Gymnasialfrage den Begriff der humanen Bildung beiseite zu setzen und den Erwerb rein nützlicher Kenntnisse in den Vordergrund zu schieben. Doch halten wir uns an die Praxis! Auf jeder Schule, sie heiße wie sie wolle, nicht bloß auf dem Gymnasium sitzt heute eine Anzahl Schüler, die nicht lernen wollen oder schwer lernen können: hartes Holz mögen die wenigsten gern bohren. Den weichlichen, trägen, unbegabten Knaben, die sich mit Ach und Krach bis Untertertia hindurchgewürgt haben und nun gar noch Griechisch lernen sollen, möchte ich statt der griechischen nicht die englische Sprache und andern Ersatzunterricht als etwas für ihren Lebensberuf rein Nützliches empfehlen, sondern das Ackern, Hobeln, Schmieden oder sonst irgend ein ehrsames Handwerk. Wir Lehrer aber werden uns nimmermehr der Täuschung hingeben, daß wir bei der Neuerung Aussicht hätten, nur freiwillige, lernbegierige, wohlbefähigte Schüler in den griechischen Stunden zu haben, und daß die griechischen Studien um so fröhlicher emporblühen würden.

Darf ich mir übrigens die Frage erlauben, warum man gerade das Griechische am Gymnasium fakultativ macht? Etwa weil die meisten Menschen dies im Leben am wenigsten brauchen? Nun, wieviele „brauchen“ denn später im Leben die Mathematik und wieviele können in der Praxis ihres Berufes als Techniker, Industrielle u. s. w. gerade die Schulmathematik unmittelbar verwenden? Warum macht ihr die Mathematik nicht zum wahlfreien Fache? Responsum date! Silent . . . Man wagt es nicht. Denn die Mathematik gehört zu den Realien, und die dürfen beileibe nicht angetastet werden; nur die humanitatis studia d. h. hier die griechischen Studien sind vogelfrei. An den Realanstalten sind alle Fächer unersetzlich, da gibt es keine wahlfreien Fächer; diesen Vorzug genießt nur das humanistische Gymnasium. Macht doch einmal den Versuch mit der Mathematik als wahlfreiem Fache! Ihr werdet was erleben. Die meisten Schüler, auch die begabten, auch die realistisch und praktisch veranlagten werden sich drücken. Törichterweise, natürlich! Denn die unreifen Jungen können den wahren Nutzen vom augenblicklichen Vorteil noch nicht unterscheiden, sie verwechseln Bildung immer mit Kenntnissen; aber wir wissen es doch anders. Dieses ganze Prinzip des wahlfreien und des Ersatzunterrichtes ist falsch. Innerhalb eines wohldurchdachten Lehrplanes darf nichts in das Belieben der Lernenden gestellt sein; außerhalb der geschlossenen Lehrordnung haben sie Spielraum genug für Lieblingsbeschäftigungen. Wer lockert denn in einem festgefügten Bau auch nur einen Stein, und nun gar einen Grund- und Eckstein wie das Griechische im Gymnasium! Der englische Ersatzunterricht ist ein Fremdkörper im Organismus der humanistischen Schule und schädigt ihr innerstes Leben und gesundes Wachstum.

2. Wie sieht denn nun der Ersatzunterricht aus?

In dem Allerhöchsten Erlaß heißt es nur „überall neben dem griechischen Unterricht englischer Ersatzunterricht bis Untersekunda“. Die Lehrpläne und

1) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts (1900) S. 273.

Lehrordnungen sprechen auf S. 7 auch nur von englischem Ersatzunterricht. Doch auf S. 3 heißt es: „Von dem in U III, O III und U II neben dem Griechischen gestatteten Ersatzunterrichte sind regelmäßig je 3 Stunden dem Englischen zuzuweisen; von den übrigen Stunden kommen in der Regel in U III und O III je 2 auf Französisch und je 1 auf Rechnen und Mathematik, dagegen in U II nur 1 auf Französisch und 2 auf Mathematik und Naturwissenschaften". Warum diese andere Bestimmung? Vielleicht, weil man doch den englischen Unterricht nicht als vollgiltigen Ersatz für den griechischen ansieht; sicher aber aus einem anderen Grunde: weil „bis auf weiteres" das Gymnasium bis U II einschl. zugleich als gemeinsamer „Unterbau" für alle drei neunklassigen höheren Schulen dienen soll. Wer zweifelt, der lese S. 7 der L. und L. nach und vergleiche dazu Begemann a. a. O. S. 612. Die Absolventen einer gymnasialen Untersekunda mit Ersatzunterricht sollen die Möglichkeit haben, in die Obersekunda eines Realgymnasiums und womöglich auch einer Oberrealschule, was freilich unmöglich, einzutreten. Daher die Teilung des Ersatzunterrichtes: halb Englisch, halb anderes; daher auch die wiederholten Hinweise auf den Lehrplan des Realgymnasiums als maßgebend für diese Halbgymnasiasten: bezüglich des Französischen S. 35, bez. des Englischen S. 39, bez. der Mathematik S. 53, bez. der Naturwissenschaften S. 61.

Es wird am besten sein, meine ich, wir machen uns eine kleine Tabelle, aus der sich mit einem Blick ersehen läßt, welchen Unterricht die Realgymnasiasten, die sogenannten und die wirklichen Gymnasiasten während der drei Jahre von U III bis U II genießen. Die Oberrealschule berücksichtigen wir nicht. Denn daß ein Schüler aus irgend einem Gymnasium von der Untersekunda in die Obersekunda einer Oberrealschule übertrete, halten wir für ausgeschlossen. Auch Begemann a. a. O. hat „erhebliche Bedenken" und hält es „fast" für ausgeschlossen.

U III — U II	Rel.	D.	Lat.	Frz.	Engl.	Gesch.	Erdk.	Math.	Nat.
I. Realgymnasium	6	9	14	12	9	6	5	15	8
II. Gymnasium mit Ersatz	6	7	23	12	9	6	3	13	7
III. Gymnasium ohne Ersatz	6	7	23	7	—	6	3	10	6

Aus dieser Uebersicht erhellt, wieweit das Gymnasium mit Ersatzunterricht dem Realgymnasium angenähert ist und wieweit es sich von dem Gymnasium ohne Ersatzunterricht entfernt. In der Religionslehre, im Französischen, im Englischen und in der Geschichte haben die Kategorieen I und II die gleiche Anzahl Stunden. Doch ist im Französischen die Gleichheit auch ziffernmäßig nur scheinbar. Denn die Gruppe I hat in Quarta 5, die Gruppe II 4 St. Die erste muß also bereits in Untertertia weiter sein als die zweite, die kaum nachkommen wird, auch wenn alle Knaben begabt und strebsam sind. Sicherlich nicht mitkommen werden die Neu-Ruppiner. Denn „unter den 97 Schülern, die von O. 1894 an vom Griechischen befreit wurden, waren kaum 10 leidlich begabt; allen andern wurde das Lernen schwer" (Begemann a. a. S. 616). Aber auch aus innern Gründen ist die Gleichheit nur scheinbar. Denn Gleiches auf Ungleiches übertragen gibt Ungleiches. Das ist eine alte Wahrheit. Und Realgymnasium und Gymnasium sind nicht gleich, wenn anders sie eigenartige Gewächse sind. Oder fängt die „Eigenart" erst mit Obersekunda an? Paul Cauer hat in seinen glänzend verteidigten Thesen (Pädagogische Sektion der Philologenversammlung zu Halle) und in dem etwas erweiterten begründenden

Vortrage (Neue Jahrb. 1903 S. 537—548) überzeugend nachgewiesen, wie die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen auch in solchen Stücken zum Ausdruck kommt, die alle gemeinsam haben. Hier gilt doch wirklich das vielgebrauchte duo si faciunt idem, non est idem. Und wie steht es vollends mit der Gleichheit, wenn Stundenzahl und Lehrplan verschieden sind? Ich halte es für unmöglich oder nur ausnahmsweise für möglich — außergewöhnliche Menschen machen vieles möglich, fallen aber nicht unter die Regel —, daß die Schüler der Gruppe II in der Erdkunde, der Mathematik und den Naturwissenschaften denen der I. Gruppe gleichkommen. Begemann berichtet S. 616: Von den 23 Schülern, die das Ziel erreichten, „traten 3 O. 1901 und O. 1902 in die O II eines Realgymnasiums ein; 1 von ihnen ging wegen mangelnden Erfolges alsbald wieder ab und ins bürgerliche Leben über, 1 sitzt das zweite Jahr in der O II, und 1 versucht auf einem Mecklenburgischen Realgymnasium seit O. 1902 weiter zu kommen". Mit dem Anschluß an das Realgymnasium sieht es wirklich bedenklich aus. Darum braucht man das Gymnasium nicht mit Ersatzunterricht zu belasten.

Sehr übel aber ist es, daß durch diesen Eindringling der regelrechte Gang des Unterrichts im Gymnasium ernstlich gestört wird. Ein Blick auf die Tabelle zeigt, daß im Französischen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften Gruppe II weiter sein muß als Gruppe III. Das soll sie auch nach den Intentionen der Unterrichtsverwaltung, die ausdrücklich vorschreibt, daß in dem Ersatzunterricht die Lehrpläne des Realgymnasiums maßgebend sind. Demzufolge werden die Jungen das einemal nach dem Lehrplan des Realgymnasiums, das anderemal nach dem des humanistischen Gymnasiums unterrichtet: ein großer Uebelstand für sie und besonders für den Lehrer, der nun nicht bloß dem Grade, sondern auch der Art nach die verschiedensten Elemente, eine buntscheckige Gesellschaft in der Klasse hat. Und wie stehts mit den Pseudogymnasiasten im Lateinischen, im Deutschen, in der Geschichte? Ich berufe mich auf Begemann als meinen Gewährsmann. Er hat die Erfahrung von 8—9 Jahren für sich, und er sagt S. 617: „Was zum Schluß die Wirkung betrifft, die die Befreiung eines Teiles der Schüler vom Griechischen und ihre Teilnahme am Ersatzunterricht auf den sonstigen Unterricht ausübten, so hat sich im allgemeinen bestätigt, was darüber schon die M.-V. vom 11. Oktober 1865 zutreffend bemerkt, daß nämlich bei der Einheit des Gymnasiallehrplanes, in welchem die griechische Sprache eine so bedeutsame Stellung einnimmt und zu seinen übrigen Teilen in so naher Beziehung steht, die vom Griechischen befreiten Schüler in der Regel auch im Lateinischen zurückbleiben und den Unterricht in den Lektionen, wo sie mit den Griechisch lernenden Schülern verbunden sind, erschweren. Das letztere trifft außer für Lateinisch insbesondere für Deutsch und Geschichte zu". Ich fürchte, Oskar Jäger hat mit seinem Verdikt ganz recht. Rationell wenigstens kann ich diese Einrichtung nicht finden. — Vom Griechischen schweigt Begemann. Aus seinen Mitteilungen läßt sich nicht ersehen, ob durch die gepriesene Entlastung der Unterricht wesentlich erleichtert worden ist und ob die Leistungen im Griechischen sich infolge davon merklich gehoben haben.

Indessen Begemann meint, die gerügten Uebelstände ließen sich ertragen und könnten durch geschickte Lehrer in ihrer Wirkung abgeschwächt werden. Nichts sei in der Welt vollkommen, und die Unterrichtsverwaltung müsse mit den gegebenen Verhältnissen und den vorhandenen Bedürfnissen rechnen. Gut. Fassen wir die Verhältnisse und Bedürfnisse ins Auge!

3. Selbstverständlich soll nur zu gunsten der Städte, in denen außer dem Gymnasium keine andere höhere Bildungsanstalt ist, das von uns bekämpfte Experiment gemacht werden. Nun wäre es allerdings nicht nötig, daß diese einzige Bildungsanstalt gerade ein Gymnasium ist; manchen Städten dürfte mit

einem Realgymnasium oder einer Realschule besser gedient sein. Aber wir müssen mit den bestehenden Verhältnissen rechnen und fragen deshalb: wie gehen und stehen die Dinge in einer solchen Gymnasialstadt?

Der Bildungstrieb ist groß, „Bildung lernen" wollen sie alle; Schulkenntkenntnisse sind zu allen Dingen nütze, wer weiß, was aus dem Jungen noch einmal werden wird? Daher strömen denn jede Ostern aus allen Schichten der Bevölkerung Rekruten über Rekruten ins Gymnasium, darunter solche, die lieber von vornherein wegbleiben sollten, und andere von zweifelhafter Befähigung. Nun beginnt in Sexta der lateinische Unterricht, das Latein ist der beste Prüfstein für die Befähigung des Knaben. Kann einer Latein lernen und durchläuft er ohne Aufenthalt die Klassen bis Quarta, so kann er auch das Griechische von Untertertia ab lernen. Erlahmt die geistige Kraft und reicht die curta suppellex nur bis Untersekunda, nun, so geht der Jüngling mit dem Zeugnis der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig freiwilligen Dienst ab. Sein Griechisch wird ihm im bürgerlichen Leben wenig nützen, und seine Xenophonstudien wird er als künftiger Stratege kaum verwerten können; aber als geistige Gymnastik hat es innerhalb eines festgefügten Lehrgangs zur Disziplinierung des Geistes und Kraftentwickelung wohl einen Wert gehabt. Die dreimal drei englischen Stunden legen doch auch nur ein schwaches und schmales Fundament, auf dem sich nicht viel wird erbauen lassen; jedenfalls wird der erhoffte praktische Nutzen durch den Nachteil eines aus dem Rahmen fallenden Ersatzunterrichtes weit überwogen: ein unmethodisch zusammengestoppelter Unterricht, halb humanistisch und halb realistisch erteilt, hat keine erzieliche Kraft. Ich sehe nicht ein, weshalb wir den leidlich begabten und leistungsfähigen Schülern neben dem geraden und geebneten Wege zum Ziel noch einen holprigen Seitenweg zur Wahl stellen.

Aber die armen Jungen, denen das Lernen so schwer fällt und die doch absolut etwas lernen sollen! Denen kann nichts Besseres geraten werden, als daß sie spätestens aus Quarta abgehen, um nunmehr „etwas rein Nützliches" zu lernen, das ihnen gemäß ist Seien wir doch verständiger als die grausamen Eltern, die von einem Kinde verlangen, was es doch, oft beim besten Willen, nicht leisten kann. Wer auf dem Wege von Sexta bis an die Untertertia heran ein-, zwei- oder gar dreimal sitzen bleibt und nur mit Hängen und Würgen sich fortschiebt, der paßt nicht für eine höhere Schule, weder für eine humanistische noch für eine realistische. Es ist nicht wahr, daß eine Oberrealschule oder ein Realgymnasium leichter wären als ein Gymnasium. Anders sind sie, aber leichter nicht. Oberrealschule und Realgymnasium sind keine Fachschulen, sind nicht höhere Bildungsanstalten für den schwachbegabten Teil der deutschen Jugend. Viele Väter freilich, sobald sie das Wörtchen „Real" hören, sind wie elektrisiert: „Da muß unser Junge hin, Mutter, da ist es leichter als auf dem entsetzlichen Gymnasium, da lernt er etwas Nützliches fürs Leben." Tun wir recht, sie in diesem Irrtum zu bestärken? Grenzt es nicht an Vorspiegelung falscher Tatsachen, wenn wir ihnen an der Scheide von Quarta und Tertia sagen oder zu verstehen geben: „Spart euern Kindern die Quälerei mit dem unnützigen Griechisch und laßt sie an dem Ersatzunterricht teilnehmen?" Wir sollten ihnen nicht verschweigen, daß das Englische den Knaben auch nicht im Schlafe zufällt und daß die „Quälerei" mit dem Lateinischen, der Mathematik u. s. w. bleibt oder erst recht anfängt.

Mein klassischer Zeuge Begemann sagt folgendes aus: „Von O. 1894 bis O. 1902 [so, denke ich, statt 1892] haben im ganzen 88 verschiedene Schüler am Ersatzunterricht teilgenommen. Davon sind 3 später noch zum Griechischen übergegangen, nachdem sie durch Privatunterricht das Versäumte nachgeholt hatten; 24 befinden sich noch [im Juni 1902] auf der Schule. Von den übrig bleibenden 61 Schülern sind 12 vor Abschluß der U II auf andere Schulen, 28 und

zwar 17 schon aus U III, 7 aus O III und 4 aus U II vor der Erreichung des Zieles in das bürgerliche Leben übergegangen; 23 erreichten das Ziel ... aber kein einziger ohne Zeitverlust.“ [1]) Wie groß der Zeitverlust war, erfahren wir nicht; am Ende hätten die 23 auch als Griechen mit demselben Zeitverlust das Ziel erreicht. Ebenso wenig wird uns gesagt, wie lange die 28, die das Rennen aufgaben, in den einzelnen Klassen oder im ganzen die Bank gedrückt haben. Und wie mag es den 12 auf andern Schulen (welchen?) ergangen sein? Jedenfalls scheint mir das Resultat kein glänzendes zu sein. Diese 40 hätten besser getan, aus Quarta abzugehen; sie konnten in den Tertien und der Untersekunda am Griechischen ebenso gut scheitern als am Ersatzunterricht, ja noch besser. Denn hier sollte es heißen: je kürzer, je lieber. Wozu diese schwachbegabten, sonst gewiß braven und zu andern guten Werken geschickten Knaben solange hinhalten mit der Lockspeise eines leichteren und nützlicheren Ersatzunterrichts? Ihnen wird damit nicht gedient, dem Gymnasium aber geschadet. Lag und liegt denn in Städten wie Neu-Ruppin wirklich ein Bedürfnis vor? Wieviele waren von den 88 oder 97 Stadtkinder, Bürgersöhne? Vermutlich war eine Anzahl Auswärtiger darunter, und auf diese brauchte das Gymnasium keine Rücksicht zu nehmen. Die konnten ihre geistige Nahrung anderswo suchen, und das Gymnasium kann sicherlich ohne sie bestehen. Doch ich enthalte mich des Urteils über das Bedürfnis, erlaube mir aber noch auf einen Uebelstand für Schule und Haus hinzuweisen. Begemann erzählt uns, daß 3 Schüler später noch zum Griechischen übergegangen seien Das Umgekehrte scheint nicht vorgekommen zu sein, könnte aber doch und wird wohl auch vorkommen. Ist dies Hin und Her von der englischen auf die griechische Linie und umgekehrt nicht mit Verdrießlichkeiten und Mißhelligkeiten aller Art verknüpft? Stehen die Eltern, Direktor und Lehrer, die um Rat gefragt werden, nicht vor einer schweren Entscheidung, wenn es nach der Versetzung aus Quarta nun heißt: englische oder griechische Linie? Ich habe darüber vor Jahren in einer satura scholastica gehandelt (Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1889 S. 723 ff. 1897 S. 65 ff.) und will mich hier nicht wiederholen. Nur eins noch. Begemann ist kein blinder Verehrer des Ersatzunterrichts, wie er von den L. und L. vorgeschrieben wird. Er kennt die Mißstände wohl und würde seinerseits eine andere Verteilung der Ersatzstunden vorziehen (a. a. S. 618). Namentlich redet er einer Vermehrung der deutschen Stunden das Wort, in denen durch geeignete Lektüre von Poesie (u. a. von einer deutschen Odyssee), durch Geschichte, Mythologie, auch allgemeine Sprachkenntnis die Lücken der Nichtgriechen ergänzt werden könnten. Zu dem Worte „Sprachkenntnis“ macht er die Anmerkung: „Das Buch von Hemme: *Was muß der Gebildete vom Griechischen wissen?* (Hannover 1900) legt den Gedanken nahe, über wichtige, dem Griechischen entstammende Fachausdrücke, die im Gymnasialunterricht vorkommen, im Ersatzunterricht auch die Nichtgriechen zu belehren. Griechisch lesen und schreiben lernen in Neu-Ruppin *alle* Schüler schon in IV an Eigennamen und Fremdwörtern“. Liegt nicht auch *der* Gedanke nahe, es bei dem Griechisch, das jeder Gebildete wissen muß, überhaupt und überall bewenden zu lassen? Griechisch auf dem Gymnasium nach Hemme: das wäre doch unzweifelhaft ein Allerneuestes und Hochmodernes.

III.

Sie quälen uns fortwährend, die einen mit ihrer Liebe, die andern mit ihrem Haß. Gegen den Haß sind wir gewappnet, aber die Liebe erdrückt uns. Taucht irgendwo eine neue pädagogische Idee auf, gleich wird das Gymnasium

1) Nach der tabellarischen Uebersicht waren es nicht 88 sondern 97, und 12 + 28 + 23 sind nicht 61 sondern 63.

zur Versuchsanstalt; erblüht irgend eine Wissenschaft aufs neue, das Gymnasium muß sie sofort in Pflege nehmen, und ein neuer Kursus ist einzuschieben. Wir sollen zu vielerlei leisten und allen möglichen Zwecken dienen. Wann wird die Unterrichtsverwaltung uns endlich einen Lehrplan wiedergeben, der auf die Verwirklichung des dem Gymnasium immanenten Zweckes berechnet ist, der uns von dem πολυπραγμονεῖν befreit und unser ἔργον zu treiben ermöglicht? Seit den Ereignissen auf schulpolitischem Gebiet im Jahre 1900 war es doch angezeigt, eine reinliche Scheidung zwischen den drei höheren Schulen vorzunehmen und die Gattungen rein zu halten. Die hohe Behörde hat sich nicht dazu entschließen können, wie ein Blick auf die Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901 zeigt. Der leidende Teil ist natürlich das Gymnasium, es muß für sein früheres Monopol hart genug büßen.

Da spukt wieder der Wahn von einem gemeinsamen „gymnasialen" Unterbau für alle drei Anstalten. Ein Mann wie Hermann Bonitz hat sich 1873 entschieden gegen den gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und Realschule I. O. auch nur in den drei untersten Klassen ausgesprochen, weil ihm dadurch der Gesamterfolg des Gymnasialunterrichts gefährdet zu werden schien. Neun Jahre später mußte freilich der Geheimrat Bonitz die Maßregel durchführen, die der Direktor Bonitz bekämpft hatte. Seine Nachfolger glitten weiter abwärts auf der abschüssigen Bahn. Sie verminderten die Stundenzahl für die alten Sprachen abermals um ein bedeutendes, nahmen der alten Geschichte ein ganzes Jahr und schufen einen „gymnasialen Unterbau bis Untersekunda einschließlich". So steht der Bau noch heute „bis auf weiteres". Quousque tandem? Und das alles ohne Not und zwingende Gründe! Ich glaube das an einem Stück nachgewiesen zu haben und verweise im übrigen auf die Verhandlungen des Gymnasialvereins sowie auf Paul Cauers neueste von mir bereits gerühmten Kundgebungen.

Die Schulreform von 1892 zerschnitt das Gymnasium durch die „Abschlußprüfung" und verdarb dadurch den Lehrplan. Nun hat man den als unzweckmäßig erkannten Bau zwar wieder abgetragen, aber einiger Schutt ist geblieben und der Boden noch lange nicht gesäubert. Den Mathematikern ist ihr Recht geworden, den Vertretern der Altertumswissenschaft nicht. Der alten Geschichte fehlt nach wie vor das eine Jahr. Die Sorge um die schwarz-weißen Schnüre beherrscht die Schulverwaltung immer noch. In den neuesten Lehraufgaben für die Gymnasien heißt es unter Nr. 10 „Naturwissenschaften" S. 61 U II: „An solchen Anstalten, welche Ersatzunterricht für das Griechische eingerichtet haben oder bei denen in der Regel ein starker Abgang am Schluß der U II stattfindet, ist der Lehrstoff (für die erstgenannten Anstalten im Ersatzunterrichte) durch Behandlung einfacher Erscheinungen aus der Akustik und Optik zu ergänzen." Bei Cauer a. a. O. S. 539 lese ich, daß Zehme in der Monatsschrift 1902 S. 408—12 am Schluß der Untersekunda einen zusammenhängenden Ueberblick über die deutsche Literaturgeschichte fordert, offenbar zu Nutz und Frommen der lieben Einjährigen. Denen zuliebe ist nachweislich auch der geschichtliche Lehrstoff geordnet und verteilt worden. Früher war es anders. Ludwig Wiese pflegte den Klagen über das Berechtigungswesen entgegenzuhalten: „Wir bescheinigen dem jungen Menschen den Stand seiner Kenntnisse und die wissenschaftliche Reife, die er eben erlangt hat; warum nicht? Von einer besonderen Rücksichtnahme oder gar Erleichterungen durch den Stundenplan kann keine Rede sein. Welche Berechtigungen die Civil- und Militärbehörden an unseren Schein knüpfen wollen, steht ihrem Ermessen anheim." Auch Geheimrat Trosien äußerte sich in den Verhandlungen der Pädagogischen Sektion zu Halle (Oktober 1903) über die Cauerschen Thesen in dem Sinne, daß Lehrgang und Lernziel im Gymnasium durch die Erteilung des Einjährigenscheins nach Absolvierung der Unter-

sekunda nicht beeinflußt werden dürften, fügte aber hinzu, daß der Wunsch, dem oberen Kurs in der alten Geschichte wieder, wie früher, zwei Jahre zugeteilt zu sehen, gegenwärtig schwerlich werde verwirklicht werden können. Und auch Geheimrat Kruse meinte, daß so lange nicht wesentlich weniger Gymnasiasten nach Absolvierung der Untersekunda die Anstalt verließen, man nicht alte, sondern neuere Geschichte in dieser Klasse werden lehren müssen. Aufsätze in der ministeriellen preußischen Monatsschrift, die sich mit den Verhandlungen des Gymnasialvereins zu Bonn (Pfingsten 1901) beschäftigen, erblicken in dem genannten Wunsch sogar ein „hyperhumanistisches" Streben. Es scheint klar: so lange wir den Berechtigungsschein zum einjährigen Dienst mit der Reife für Obersekunda ausstellen, solange werden die Fesseln nicht gesprengt werden. Sehr begreiflich daher, daß Paul Cauer ein Radikalmittel vorschlägt und verlangt, daß in Vollanstalten, die etwas anderes seien als eine Verlängerung der entsprechenden sechsklassigen Schulen, das Recht zum einjährigen Militärdienst erst mit dem Reifezeugnis erworben werde. Soweit gehe ich nun zwar nicht, temporum ratione habita, obwohl ich ihm in der Sache recht gebe und wünschte, daß es mit der Zeit dahin käme. Ich will die Einjährigen gern erziehen und unterrichten, es sind gute Gesellen und brave Kerle darunter; aber essen und womöglich verdauen müssen sie, was im Haushalt eines echten Gymnasiums ihnen vorgesetzt wird; mit Ersatzunterricht und allerhand Surrogaten sie aufzupäppeln wünsche ich nicht.

Ein echtes Gymnasium — wie sieht das aus? Ueber diese Frage will ich hier keine Diskussion eröffnen. Aber man sollte zugeben, daß eine Schule mit dem notdürftigen Latein, mit einem einzigen Jahreskursus alter Geschichte in den oberen Klassen, mit fakultativem Griechisch und allerlei Ersatz- und Flickunterricht diesen Namen nicht recht verdient. Das Latein reicht ja zur Not aus: wir sind immer dankbar gewesen für die 7. Lateinstunde in den drei oberen Klassen und haben die 8. Stunde in Quarta und den beiden Tertien mit Freuden begrüßt. Eine 9. Stunde könnten unsere Sextaner und Quintaner ohne Ueberbürdung wohl noch ertragen; sie wäre sehr wünschenswert und wesentlich. Wir wären damit noch nicht einmal wieder auf dem Stand von 1882 (70 : 77). Doch lassen wir das und fragen: wie steht es mit dem Griechischen? Das obligatorische meine ich.

In der Sitzung des Gymnasialvereins zu Halle wurde im Anschluß an die von Uhlig aufgestellte und erläuterte Thesenreihe, deren Studium ich angelegentlich empfehle, eingehend über den Wert und die Bedeutung des griechischen Unterrichts verhandelt. Im Lauf der Debatte wurde geäußert, man könne mit dem Griechischen nach der Ordnung der neuen Lehrpläne zufrieden sein. Ich kann das gerade nicht sagen; denn ich vermisse recht schmerzlich einige Stunden, die uns früher zu Gebote standen. Vor 1882 hatten wir doch $7 \times 6 = 42$ Stunden, 1882 wich das Griechische in Quarta dem Französischen zu gunsten des gemeinsamen Unterbaues. Damit waren dem Baum die untern Wurzeln abgehauen, Bonitz selbst wird es schmerzlich bedauert haben. Als Schadenersatz erhielten wir je eine Stunde in den beiden Tertien und Sekunden mehr, so daß immerhin noch 40 zur Verfügung standen. 1892 wurden weiter 4 Stunden abgenagt, und seitdem haben wir 36. Wenn kein Gymnasialmann in der genannten Diskussion nach den geraubten 6 Stunden gefragt hat, so geschah es vermutlich, weil gegenwärtig keine Aussicht auf Wiedergewinnung vorhanden scheint. Aber den Verlust beklagen darf man doch wohl. Es ist immer angebracht, alte Rechte von Zeit zu Zeit geltend zu machen, damit sie nicht verjähren. Zwar an seinen alten Platz, nach Quarta, werden wir den griechischen Anfangsunterricht nicht wieder bringen; aber wäre es denn rein ein Ding der Unmöglichkeit, wenigstens

4 Stunden wiederzugewinnen, je eine in den beiden Tertien und Sekunden, von den Primen garnicht zu reden? Ich würde dem Griechischen, man erschrecke nicht, sogar eine obligatorische Turnspielstunde opfern. Hat das Griechische die hervorragende Bedeutung und den unschätzbaren Wert, den alle Humanisten ihm beilegen, dann gebührt ihm auch ein breiter Raum in der humanistischen Bildungsstätte. Man breche endlich mit der unglückseligen Neigung, dem Gymnasium, damit es allen genüge, alles aufzubürden; man mache Ernst mit dem befreienden Wort von der „Eigenart" unserer höheren Schulen: dann wird man auch dem Griechischen wieder gerecht werden. Männer wie Eduard von Hartmann und Helmholtz, der für das bewährteste Mittel zur Erwerbung der besten Geistesbildung das Studium der alten Sprachen hielt, haben schon vor Jahren gefordert, daß Lateinisch und Griechisch die Rollen tauschten. Ich bin glücklich, ihnen Ludwig von Sybel anreihen zu können, der neuerdings goldene Worte zur Gymnasialsache gesprochen hat. [1])

Sybel argumentiert so. „Worin besteht die Eigenart des Gymnasiums? Sein unterscheidender Lehrgegenstand ist das Griechische; alle andern Fächer lehrt auch das Realgymnasium, alle diese außer Latein lehrt auch die Oberrealschule. Welche Stellung gebührt demnach dem Griechischen im Lehrplan des Gymnasiums? . . . Das Latein besitzt eine geschichtlich gegebene Vorzugsstellung; lange Zeit war es im Abendland die Weltsprache, die Sprache der Wissenschaft und der Schule. Erst spät und nur zögernd, zaghaft dürfte man sagen, wurde das Griechische aufgenommen, entschiedener erst im neunzehnten Jahrhundert, zunächst noch in die zweite Stelle, hinter dem Latein. Die ihm zukommende Entwickelung in aufsteigender Linie muß es aber bis ans Ende durchlaufen, es muß in die erste Stelle vorrücken, das Latein muß in die bescheidenere Stelle zurücktreten, wie es dem inneren Werte der Schwestersprachen entspricht. Daß die antike Kultur wesentlich eine griechische war, daß der Menschheit die ästhetische und wissenschaftliche Kultur von den Griechen geschenkt und zum fortgesetzt zu mehrenden Erbe hinterlassen wurde, braucht nicht erst gesagt zu werden; bereits als ich vor bald vierzig Jahren studierte, war es für uns Philologen ausgemacht, daß dem Griechischen überall der Vortritt gebühre vor dem Lateinischen, als der Urschöpfung vor der Nachahmung, dem Meister vor den Epigonen. Die wärmsten Anwälte der Römerpoesie und der Römerkunst erkennen jene Sätze an. Trotzdem die Zurücksetzung im Gymnasium; statt ihn zu mehren, hat man den griechischen Unterricht gekürzt".

In dieses Bedauern stimme ich ein, den Argumenten wage ich nicht zu widersprechen. Die Studenten der klassischen Philologie tun gewiß gut daran, sich vor allem im griechischen Altertum heimisch zu machen. Aber auf dem Gymnasium wird in Rücksicht auf bestehende Verhältnisse und Bedürfnisse, aus pädagogischen und didaktischen Gründen das Lateinische den Vortritt behalten müssen. Wir werden uns kaum entschließen, mit dem Griechischen als der ersten fremden Sprache in Serta zu beginnen, wie Sybel so anmutig empfiehlt. Könnten wir nur wie ehemals in Quarta damit anfangen! Auch darauf verzichten wir, und bescheiden, wie wir sind, begnügen wir uns mit einem Plus von 4 und im günstigsten Falle von 6 Stunden die Woche. Das könnte ohne Revolution gewährt werden, wenn man den Mut hätte. Revolution wollen wir Reaktionäre sowenig wie Sybel, der wohl weiß, daß Uebereilung in Schulfragen nie gut tut. Geistige Dinge wollen zart angefaßt sein. Darum kein gewaltsamer Eingriff, kein plötz-

1) Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Gewidmet der 12. Generalversammlung des Gymnasialvereins und der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner von Ludwig von Sybel. Marburg 1903, Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 64 S. 8.

licher Umschwung, auch keine Störung des Schulfriedens, wenn ein solcher besteht. Die Unruhstifter sind die Feinde der humanistischen Bildung, sind wider ihre Absicht die Ersatzunterrichtskünstler und Meister vom gemeinsamen Unterbau; wir verteidigen nur unsern schmalen Besitz gegen unliebsame Störungen und suchen das verlorene Terrain wiederzugewinnen. Sybel stellt seinerseits eine „akademische Frage zu bedächtiger Diskussion", für ihn handelt es sich lediglich um eine Auseinandersetzung zwischen den alten Sprachen selbst, „eine ganz innerliche Angelegenheit, die sonst niemanden berührt". Inzwischen findet sein Wort bei uns freudige Zustimmung, dieses Wort: „Das Gymnasium muß heute im Griechischen seine Daseinskraft bewähren".

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Wie weit fand und findet Dispensation vom Griechischen in nichtpreußischen Gymnasien statt? Und was soll werden?

Wie immer man sich zu den Ansichten des Kollegen Begemann bezüglich der Dispensierung vom Griechischen stellen mag, seine historisch-statistische Darlegung verdient aufrichtigsten Dank, zumal der Stoff hierfür keineswegs so ganz leicht zu beschaffen war. Wenn der Verf. einleitend schreibt: „Es konnten im allgemeinen nur die preußischen Schulen berücksichtigt werden, weil nur für sie das nötige Material zugänglich war", so liegt hierin eine Aufforderung, dasselbe aus den Reglementen und Erfahrungen anderer Staaten zu ergänzen, eine Aufforderung, der der Unterzeichnete um so mehr glaubt nachkommen zu sollen, als er die Bedeutung des Gymnasialvereins zum großen Teil darin erblickt, daß in den Versammlungen seiner Mitglieder und in seiner Zeitschrift ein Austausch der Erfahrungen und Ansichten zwischen den Vertretern des humanistischen Schulunterrichts in verschiedenen Ländern stattfindet. Die im Folgenden gebrachten Beiträge zur Beantwortung der ersteren der obigen Fragen rufen hoffentlich weitere Mitteilungen hervor.

Der Lehrplan für die badischen Gymnasien vom Jahre 1837, der dem griechischen Unterricht in den beiden Tertien und den beiden Primen je 4, in den Sekunden je 5 Stunden zuwies, gestattete keinerlei Dispensation von demselben; ebensowenig war von einer solchen die Rede im modifizierten Lehrplan vom Jahre 1864, in dem die für das Griechische angesetzte Stundenzahl um je eine in jeder Klasse vermehrt wurde.

Erwägungen aber, ob Dispensation vom Griechischen in den Gymnasien stattfinden solle, haben zweimal im vorigen Jahrhundert stattgefunden. Ich teile hierüber mit, was in dem belehrenden Buch des früheren badischen Oberschulratsdirektors (jetzigen Präsidenten der Oberrechnungskammer) A. Joos über die „Mittelschulen im Großherzogtum Baden" S. 51 der 2. Auflage berichtet wird: „Schon auf dem Landtage von 1837 beschloß die zweite Kammer anläßlich der Diskussion des Unterrichtsbudgets den Wunsch zu Protokoll auszusprechen, daß diejenigen, welche die höhere Lycealklasse besuchen [gemeint muß die Prima sein], auf Verlangen von dem Griechischen dispensiert werden sollen. Nachdem sich der Oberstudienrat gegen eine solche Änderung des Lehrplans ausgesprochen hatte und darauf der Gegenstand ruhend geblieben war, kam später das Ministerium des Innern auf denselben zurück durch einen Auftrag vom 27. Januar 1843 an den Oberstudienrat, nach Einvernahme der Lehrerkonferenzen der Lyceen [= vollständigen Gymnasien] und Gymnasien [damals = Progymnasien] zu begutachten, ob es zu verordnen sei, daß die Teilnahme am Unterricht in der griechischen Sprache für alle Schüler mit Ausnahme jener, welche Philologie, und etwa auch jener, welche Theologie zu studieren beabsichtigen, ein freiwilliger sei? und in welcher Weise andere Lehrgegenstände an die Stelle des Unterrichts im Griechischen zu setzen seien? Der Oberstudienrat gab, in Übereinstimmung mit sämtlichen Lyceen und Gymnasien,

sein Gutachten mit allen gegen eine Stimme dahin ab, daß das bisherige Prinzip des gelehrten Schulunterrichts, beizubehalten sei; daß somit die beiden klassischen Sprachen den Hauptteil dieses Unterrichts bilden sollten und weder durch neuere Sprachen, noch weitere Ausdehnung des Unterrichts in den Naturwissenschaften zu ersetzen seien. Mit dieser Auffassung erklärte dann auch das Ministerium sich einverstanden."

Die Reuorganisation der badischen Gymnasien vom 1. Oktober 1869 brachte in § 1 und 2 der Landesherrlichen Verordnung die Sätze: „Die Gelehrtenschulen haben den Zweck, der männlichen Jugend die wissenschaftlichen Grundlagen höherer Bildung zu gewähren, dieselbe zum selbständigen Studium der Wissenschaften auf der Universität gründlich vorzubereiten und ihre religiös-sittliche Kraft zu entwickeln. — Diesem Zweck entspricht die Gelehrtenschule einerseits durch formale Bildung des Geistes, hauptsächlich mittelst sprachlicher und mathematischer Studien, andrerseits durch Einführung in das Geistesleben, namentlich der antiken Welt. In beiden Beziehungen bildet den Schwerpunkt der Gelehrtenschule das Studium des Lateinischen und des Griechischen und eine entsprechend umfangreiche Lektüre alt-klassischer Schriftsteller." Demgemäß konnte eine Dispensation vom griechischen Unterricht, dessen Bedeutung zugleich durch Vermehrung seiner Gesamtstundenzahl auf 36 erhöht wurde, eigentlich nicht in Frage kommen; doch ließ man sie ganz ausnahmsweise zu, nämlich für Schüler, welche mit dem Zeugnis für den Einjährigendienst abgehen wollten, wenn nicht am gleichen Ort eine zur Ausstellung solcher Zeugnisse berechtigte Anstalt ohne Griechisch existierte; auch mußte nach der Ministerialverordnung vom 2. Oktober 1869 § 27 die Genehmigung der Oberschulbehörde für jeden einzelnen Fall eingeholt werden, eine Bedingung, die in der jüngsten Schulordnung für die höheren Lehranstalten vom 8. März l. J. § 12 gleichfalls betont worden ist. Und eine Bekanntmachung des Oberschulrats vom 19. Dezember 1874 sprach aus, daß zwar Schülern an Gelehrtenschulen, die vom Griechischen dispensiert seien, unter bestimmten Voraussetzungen giltige Zeugnisse über die wissenschaftliche Qualifikation zum Einjährigendienst ausgestellt werden dürften, daß aber den Schülern dieser Anstalten eine Recht auf solche Befreiung nicht eingeräumt sei.

Eine wesentlich andere Frage ist natürlich die, wie an Mischanstalten verfahren werden soll. Sie wurde in der Landesherrlichen Verordnung vom Oktober 1869 so beantwortet: „Mit Gelehrtenschulen können Höhere Bürgerschulen [mit Lateinunterricht, muß man nach dem Folgenden hinzudenken] verbunden werden. Dabei gilt als Regel, daß der Unterricht in den fünf unteren Jahreskursen, mit Ausnahme des Griechischen, ein gemeinsamer ist, für diesen, beziehungsweise neben diesem Lehrgegenstand aber eine entsprechende Zahl von englischen und anderen Lektionen erteilt wird, durch welche die aus der Tertia der Gelehrtenschule abgehenden Schüler in den Stand gesetzt werden, in die Sekunda eines Realgymnasiums einzutreten"; eine Bestimmung, die 1893 durch Art. 8 der Landesh. Verordnung über die Organisation der Realmittelschulen in der Weise modifiziert wurde, daß es heißt: „Realprogymnasien können mit Gelehrtenschulen verbunden werden. Dabei gilt als Regel, daß der Unterricht ein gemeinsamer ist mit Ausnahme des Griechischen, an dessen Stelle für die nach dem Lehrplane der Realgymnasien sich weiter bildenden Schüler eine entsprechende Anzahl von Unterrichtsstunden in der englischen Sprache und anderen Lehrgegenständen tritt."[1])

Wie hat sich nun in Baden an den einzelnen Anstalten die Praxis hinsichtlich der Dispensation während der letzten Jahrzehnte gestaltet? Ich will, mit den Misch-

1) Die Verbindung eines vollständigen Realgymnasiums mit einem Gymnasium kommt in Baden nicht vor. — Selbständige Realgymnasien existieren bei uns erst seit 1868, und es waren bis 1884 nur zwei (in Karlsruhe und Mannheim), bis 1899 drei, es sind auch jetzt nur vier; ebenso haben wir nur vier selbständige Realprogymnasien, die als solche in den Jahren 1880, 1884, 1894, 1900 organisiert sind.

anstalten beginnend, mitteilen, was sich aus den Antworten ergibt, die mir von den Anstaltsleitern mit sehr dankenswerter Gefälligkeit auf meine Fragen gegeben worden sind

Mit einem badischen Gymnasium, dem in Lörrach, ist ein siebenkursiges Realprogymnasium verbunden, dessen Schüler mit den Gymnasiasten in VI—IV durchweg vereinigt sind, und auch noch in III mit Ausnahme des Griechischen, für das sie 3 Stunden Englisch, 1 Deutsch, 1 Französisch, 1 Rechnen erhalten; in den Sekunden sind sie dann auch im Latein und in der Geschichte getrennt und empfangen statt des Griechischen und zum Ersatz für eine Verminderung der Lateinstunden 3 Stunden Englisch, 1 Deutsch, 1 Französisch, 1 Mathematik, 2 darstellende Geometrie. Von den Gymnasialschülern aber wird keiner vom Griechischen dispensiert.

Auch an dem siebenkursigen Durlacher Progymnasium, mit dem ein Realprogymnasium von gleicher Kursuszahl verbunden ist, sind alle Schüler von VI bis IV mit einander vereinigt. In den Tertien weicht die Durlacher Organisation von der Lörracher in einem Punkt ab, nämlich insofern die Realisten unter den Ersatzstunden für das Griechische keine deutsche Lektion haben, sondern allen deutschen Unterricht mit den Humanisten teilen. In den Sekunden ist die Abweichung größer: hier teilen die Realisten mit den Humanisten nicht bloß allen deutschen, sondern auch den geschichtlichen und den lateinischen Unterricht mit Ausnahme von zwei Lateinstunden, die den Realisten erlassen sind. Daß bei dieser Einrichtung die letzteren im Lateinunterricht für die Humanisten ein schweres Hemmnis sind, braucht nicht besonders versichert zu werden.

Eine Mischanstalt war auch die höhere Schule in Baden-Baden bis zur Ausgestaltung der 1892 dort gegründeten selbständigen Realschule. Dem Gymnasium war eine höhere Bürgerschule mit Latein angegliedert, in die von U. III ab ein Teil der Jungen eintrat, die nur den Berechtigungsschein erstrebten, und wo diese Englisch, zugleich etwas reichlicher als die Gymnasiasten Mathematik und Französisch lernten und wesentlich weniger Latein. In den Badener Gymnasialklassen aber haben Nichtgriechen ebensowenig nach, wie vor dem genannten Zeitpunkt existiert, abgesehen von sogenannten Gästen, einer Schülerspezies, die vor einigen Jahrzehnten in verschiedenen badischen Gymnasien nicht selten zu finden war, jetzt aber entschieden im Aussterben begriffen ist und über welche die jüngste Verordnung vom 8. März l. J. folgende beschränkende Bestimmungen enthält: „Junge Leute, die nicht Schüler der Anstalt werden wollen, können zum Unterricht in einzelnen Lehrgegenständen, wenn sie die erforderlichen Vorkenntnisse besitzen, auf Antrag des Anstaltsvorstandes durch die Oberschulbehörde in jederzeit widerruflicher Weise zugelassen werden. In die zwei obersten Jahrgänge von Vollanstalten mit neunjährigem Lehrgang dürfen solche Schüler nicht aufgenommen werden.“ [1])

Abgesehen von diesen „Gästen“ aber, die in den größeren Gymnasien des Landes jetzt ganz, in den kleineren aber fast ganz fehlen, lautet die Antwort auf die Frage, ob in badischen Gymnasien und Progymnasien während der letzten Jahrzehnte Schüler vom Griechischen dispensiert gewesen, durchweg verneinend, und besonders bemerkt zu werden verdient, daß dies auch für solche Gymnasien gilt, neben denen am gleichen Ort keine Realanstalt mit dem Recht der Entlassung zum einjährigen Dienst besteht, so für Lahr, Rastatt, Tauberbischofsheim, Wertheim; ferner daß an der ersten der eben genannten Schulen bis zum Anfang der 80er Jahre noch Befreiungen

---

1) Wesentlich verschieden von solchen, aber auch bisweilen Gäste genannt sind junge Leute, die von Anstalten mit teilweise anderem Lehrgang kommend nicht in allen Gegenständen reif zur Aufnahme in eine unserer Gymnasialklassen sind und dann mit Genehmigung der Oberschulbehörde zeitweise, bis sie sich nachgearbeitet, von einem Lehrfach dispensiert werden können. Gegen solche zeitweilige Dispensationen wird man billigerweise nie etwas einwenden.

vom Griechischen vorkamen und den Dispensierten Ersatzunterricht geboten wurde, daß beides aber seit dieser Zeit weggefallen ist. — Endlich mag erwähnt werden, daß der gegenwärtige Direktor der Karlsruher Höheren Mädchenschule mit Gymnasialabteilung mir schreibt, daß er nie eine Schülerin in dieser Abteilung vom Griechischen dispensieren würde.

Man kann wohl sagen, daß in Baden etwa während der letzten vier Jahrzehnte das Gefühl für die hohe Bedeutung des griechischen Unterrichts und der vollen, nicht bloß auf das Lateinische gegründeten humanistischen Bildung fortwährend an Ausdehnung und Intensität gewonnen hat, ein Fortschritt, der ein Verdienst von vielen Schulmännern, in erster Linie aber von Wendt ist, und von mehreren höheren Verwaltungsbeamten, doch vorzüglich von den Ministern Jolly und Nokk, und von einer Reihe hervorragender Universitätslehrer der klassischen Philologie. Wir dürfen aber nie vergessen, daß auch unser Großherzog allezeit in entschiedenster Weise sein Wort für die griechischen Schulstudien in die Wagschale gelegt hat, womit übereinstimmt, daß unser Erbgroßherzog und sein verstorbener Bruder sowie Prinz Max Griechisch durchaus in dem an den badischen Gymnasien üblichen Umfang gelernt haben. —

Unter den Nachrichten, die ich aus anderen Staaten erhielt, will ich voranstellen die von Kollegen Hirzel in Ulm über die **württembergischen** Verhältnisse empfangenen, die vielleicht deswegen von besonderem Interesse sind, weil der genannte Kollege sich auf der Straßburger Versammlung unseres Vereins besonders energisch gegen einen Ersatzunterricht für das Griechische in Gymnasien geäußert hat. Hat er es getan, weil ihm solcher Ersatz etwas ganz Ungewohntes, Unbegreifliches ist? Nein, sondern wegen der Erfahrungen, die man damit in Württemberg gemacht hat. Zwar, daß man an den kleinen Lateinschulen, die Württemberg in größerer Fülle als irgend ein anderer Staat Deutschlands besitzt, den Schülern freigestellt hat und freistellt, ob sie auch die Anfangsgründe des Griechischen lernen wollen, ist begreiflich, ja notwendig. Aber auch an württembergischen Gymnasien fand und findet diese Befreiung zum Nachteil des gesamten Unterrichtes statt. Bis 1872 war sie stark verbreitet. Seit Gründung des Stuttgarter Realgymnasiums und Einführung der neuen Reifeprüfungsordnung für die Gymnasien mit obligatorischem Griechisch kam sie selten, an vielen Gymnasien, z. B. in Ellwangen und Ulm, niemals vor, war aber gesetzlich nicht ausgeschlossen und war mit Ersatzunterricht verbunden, übrigens stets auf die mittleren Klassen (bis zur Einjährigenstufe) beschränkt. Neuerdings, d. h. seit 3—4 Jahren, nimmt die Dispensation vom Griechischen wieder mehr überhand in Verbindung mit Ersatzunterricht im Englischen, doch nur an solchen Gymnasien, die nicht am gleichen Ort ein Realgymnasium neben sich haben, und auch wieder auf die mittleren Klassen beschränkt. Man hält höheren Orts die Einrichtung für nötig, um einige schwach besuchte Gymnasien eher aufrecht erhalten zu können. In Stuttgart, Ulm, Heilbronn ist sie ausgeschlossen; keinen Gebrauch von ihr machen die überwiegend katholischen Gymnasien und das Tübinger; dagegen besteht sie in Hall, Cannstatt, Ludwigsburg, Eßlingen. —

Von besonderem Interesse dürfte auch sein, wie es mit der Dispensation in **Elsaß-Lothringen** steht, wo bekanntlich 1883 die Realgymnasien aufgehoben wurden und, wie in Österreich, nur latein-griechische und lateinlose höhere Schulen bestehen. Darüber schreibt mir nun Herr Ministerialrat Albrecht: „Am Lyceum in Straßburg waren im Schuljahr 1902/3 in U. III, O. III und U. II einige Schüler vom Griechischen entbunden und erhielten dafür 4 englische und 2 Rechen- bezw. Chemiestunden. — Am Gymnasium in Gebweiler sind ebenfalls einige Schüler der genannten drei Klassen vom Griechischen dispensiert. Ihr Ersatzunterricht besteht aus je 3 St. Englisch, 1 Chemie in den Tertien, 2 Chemie in U. II, 2 Deutsch in den Tertien, 1 Deutsch in U. II. — Am Gymnasium in Mülhausen waren 1902/3 nur einige Obertertianer dispensiert und erhielten dafür 4 St. Englisch und 2 St. geometrisches Zeichnen.

— An allen übrigen Gymnasien des Landes findet keine Dispensation statt, sondern wird schlecht und recht nach dem einfachen Plane des humanistischen Gymnasiums unterrichtet." —

Über **Bayern** schreibt mir Rektor Dr. Wecklein, Mitglied des Kgl. obersten Schulrats: „Bei uns giebt es keine Dispensation vom Griechischen: denn das kann man nicht dahin rechnen, daß an einigen kleineren Anstalten (Lateinschulen oder Progymnasien) mit der humanistischen Abteilung ein Realkurs verbunden ist und die einen Schüler dort im Lateinischen und Griechischen, die anderen statt dessen im Französischen und Englischen Unterricht erhalten, während der übrige Unterricht gemeinsam ist. [Wobei zu bedenken, daß das Französische für die Gymnasiasten in Bayern erst mit Untersekunda beginnt.] Wir lieben überhaupt die komplizierten Formen nicht. An Realgymnasien hier sollte nach dem Wunsch verschiedener Eltern fakultativer Unterricht im Griechischen eingeführt werden: wir sind nicht darauf eingegangen." —

Vom Königreich **Sachsen** erhalte ich durch Oberschulrat Dr. Wohlrab in Dresden die Nachricht: „An unseren Gymnasien gibt es keine Dispensationen vom Griechischen und keinen Ersatzunterricht. Die vielen Realschulen, die wir haben, entlasten uns von Schülern, die solche Erleichterung nötig hätten."

In **Österreich** steht die Sache nach den Mitteilungen, die mir gütigst Herr Hofrat Dr. Huemer in Wien und Herr Landesschulinspektor Dr. Loos in Linz zukommen ließen, folgendermaßen. Nur solche Schüler des Untergymnasiums (in dessen beiden oberen, unserer Tertia entsprechenden Klassen Griechisch gelehrt wird) können dispensiert werden, welche reversmäßig auf den Eintritt in das Obergymnasium verzichten. Ein Dispensgesuch dieses Inhalts berät zunächst die Lehrerkonferenz, sodann fällt der Landesschulrat die Entscheidung. In Wirklichkeit kommen solche Befreiungen sehr selten vor, in manchen Teilen Cisleithaniens sind sie ganz unbekannt. Herr Loos hatte in dem ihm unterstellten Bezirk (Oberösterreich und Salzburg) während der letzten fünf Jahre kaum fünfmal ein solches Gesuch zu behandeln. Ersatzunterricht erhalten die Dispensierten nicht. In den während der letzten Jahre sehr stark verminderten österreichischen Realgymnasien, die mit den deutschen Realgymnasien eigentlich nur den Namen gemein haben (es sind vierklassige, den Untergymnasien bezüglich des Alters der Schüler gleichstehende Anstalten, in deren Lehrplanorganisation etwas Rücksicht auf Solche genommen ist, die später nicht in ein Obergymnasium, sondern in die oberen Realschulklassen eintreten wollen) — in den beiden oberen Klassen dieser Realgymnasien können die Schüler statt des Griechischen Französisch lernen, das bisher in keinem österreichischen Gymnasium obligatorisch ist, und erhalten außerdem noch Ersatzunterricht im Zeichnen. —

Darüber, wie weit das Griechische in **Ungarn** fakultativ ist und besucht wird, habe ich im Jahrg. 1893 unserer Zeitschrift S. 19fg. und Jahrg. 1894 S. 84 berichtet. In den von mir voriges Jahr besuchten siebenbürgischen Gymnasien augsburgischer Konfession habe ich Dispensation vom Griechischen nicht gefunden. —

Endlich mag bemerkt werden, daß am **Baseler** Gymnasium (neben dem nur eine lateinlose höhere Schule besteht) 1880 das Griechische wieder für alle Schüler obligatorisch gemacht worden ist, nachdem es eine Zeit lang Freifach gewesen war, und daß auch sonst in der Schweiz Gymnasien nicht fehlen, die Niemand von diesem Fach dispensieren, obgleich sie kein Realgymnasium neben sich haben. In **Zürich** allerdings, wo das 1874 gegründete Realgymnasium 1884 wieder einging, ist das Griechische fakultativ, aber die Sache ist hier nicht vom Übel, weil bei der starken Frequenz des Zürcher Gymnasiums und der großen Zahl der Griechischlernenden durchweg vom Beginn dieses Faches an neben einander ein griechischer und ein realgymnasialer Coetus bestehen, so daß man hier von der Vereinigung eines humanistischen und eines realistischen Gymnasiums unter demselben Dach reden kann.

Stellt man nun gegenüber dem gegenwärtigen Stand des Griechischen in unseren Gymnasien die Frage: Was soll werden? so leuchtet zunächst ein, daß jeder Schritt in der Richtung der Dispensation vom Griechischen oder gar seiner Fakultativerklärung ein Rückschritt schon in rein geschichtlichem Sinne des Wortes sein würde. Aber keineswegs bloß in geschichtlichem Sinn wäre er's. Die Einführung der allgemeinen Verpflichtung zum griechischen Unterricht an deutschen Gymnasien ist ein eminenter Fortschritt in ihrer Lehrplangestaltung gewesen. Daß diese Anschauung von den wissenschaftlich bedeutendsten Männern unserer Nation geteilt worden ist und wird, geht aus unzweideutigen Aussprüchen hervor. Man denke nur an die Worte Helmholtzens auf der Berliner Dezemberkonferenz und an die von Mommsen auf der Junikonferenz, die beide energisch betont haben, daß dem Griechischen im Gymnasialunterricht der Vorrang (wenn auch nicht der zeitliche) vor dem Lateinischen gebühre.

Dem gegenüber hat nur die Klage ein gewisses Recht, daß in einigen deutschen Staaten dem Bedürfnis nach realistischen Lehranstalten noch nicht genug getan, dagegen überreichlich für Gelegenheiten zum humanistischen Bildungsgang gesorgt ist. Auch Kollege Müller läßt dies gelten, was Aly einmal auf die ihm eigene drastische Weise in unserer Zeitschrift (1900, S. 143) ausgeführt hat. Um nun hier ein richtiges Verhältnis herzustellen, sind, so viel wir sehen, drei Wege und zwar neben einander gangbar.

Entweder könnte, was allerdings sicher nicht oft geschehen wird, eine bisher gymnasiale Anstalt den klassischen Unterricht völlig aus ihrem Lehrplan ausscheiden, so daß auch nicht Gelegenheit zum Erlernen des Lateinischen und Griechischen vonseiten der Schule gegeben würde. Oder wenn das Gymnasium stark frequentiert ist und eine ganze Reihe von Parallelcoeten besitzt, so wäre es wohl das Zweckmäßigste, der einen Coetenreihe den Charakter des griechisch-lateinischen Bildungsganges zu lassen, der anderen aber bei völliger Trennung von der ersteren den realgymnasialen oder Oberrealschulcharakter zu geben. Drittens endlich wäre es möglich (und dies wird wohl öfter Wirklichkeit werden), anstatt der Gymnasien Schulen herzustellen, in denen nur das Lateinische obligatorisch wäre oder besser auch dies nicht, wo aber für fakultativen griechischen oder lateinischen und griechischen Unterricht zu Nutz und Frommen einer Minderheit von Schülern gesorgt sein würde. Doch diese Anstalten müßten natürlich auch andere Benennungen erhalten, müßten Realgymnasien oder Oberrealschulen heißen. Denn ebenso wenig, wie eine Schule, wo das Latein nicht Pflichtfach ist, Realgymnasium genannt werden kann, ebenso wenig paßt für eine solche, wo das Griechische nicht für alle verbindlich ist, der Name Gymnasium. Seitdem neunjährige Realanstalten mit obligatorischem Latein existieren, ist das obligatorische Griechisch das Hauptcharakteristikum der Gymnasien.

Wo immer aber das Bedürfnis nach realistischer Schulbildung schon durch entsprechende Anstalten befriedigt ist, da bleiben, denken wir, die Gymnasien, was sie sind, Schulen, die allen Zöglingen die volle humanistische, die griechisch-lateinische Bildung geben.

Daß man auch in Preußen (abgesehen von den Fällen, wo an Stelle eines Gymnasiums eine realistische Schule tritt) die Gymnasien nicht ihres Charakters entkleiden wird, indem man das Griechische fakultativ macht, dafür bürgt doch Manches und Mancher.

Kollege Müller scheint zu fürchten, daß Adolf Matthias anders denkt und wirken wird. Ich halte mich an dessen letzte Äußerungen über Unterrichtsorganisation, die mir zu Gesicht gekommen, „die Pflege der Eigenart in unseren höheren Schulen" betitelt (im Aprilheft der Lohmeyerschen deutschen Monatsschrift), mit denen ich fast durchweg übereinstimme[1]) und in denen auch Direktor Müller viel finden wird, das

1) Allerdings durchaus nicht bezüglich der mit Anerkennung von Matthias S. 49

er freudig unterschreibt. Denn in der Konsequenz dessen, was hier auf den ersten Seiten gesagt ist, z. B. in dem Satz: „Das Gymnasium wird seine besondere Stärke aus dem Studium der klassischen Sprachen schöpfen und hier dem ewig jungen Alten seine Kräfte für die Beurteilung gegenwärtigen Lebens entnehmen", — in der Konsequenz dieser und anderer Worte des Verfassers scheint mir durchaus die Festhaltung des Griechischen als obligatorischen Fachs in den Gymnasien zu liegen. Wer die Eigenart einer Schulgattung stärken will, kann nicht die Wirkung desjenigen Stücks ihres Lehrplans irgendwie mindern wollen, auf das sich vor Allem die Eigenart gründet.

Besorgnisse sind von den Verfechtern der humanistischen Schulbildung auch bei Reinhardts Berufung ins preußische Ministerium geäußert worden. In Bezug auf Verpflichtung aller Gymnasiasten zum Griechischen aber sind sie jedenfalls grundlos. Wir haben nicht den mindesten Grund anzunehmen, daß R. jetzt anders denkt, als im Jahre 1892, wo er im Freien deutschen Hochstift den Vortrag über „die Umgestaltung des höheren Schulwesens" hielt und sich zu der Ansicht bekannte: „Mit dem Griechischen ist ein neuer Geist in unsere Schulen eingezogen, der dann den gesamten Unterricht durchdrungen hat. Alle früheren Schulen waren Fachschulen; man lernte Lateinisch und die Realien um der Notwendigkeit und des Nutzens willen. Das Griechische ist gewissermaßen das Palladium einer ästhetischen, einer allgemein menschlichen Erziehung in unseren Schulen." Ein fakultatives Palladium wäre ja wohl ein Unsinn, eine contradictio in adiecto. Und wenn ich bei meiner Überzeugung von dem schweren Schaden, der dem deutschen Schul- und Bildungswesen aus Verallgemeinerung der Reformschulorganisation erwachsen würde, bleibe und in ihr auch durch die Kasseler Verhandlungen befestigt worden bin, so möchte ich doch hier noch einen anderen Punkt hervorheben, wegen dessen nach meiner Meinung ein größerer Einfluß Reinhardts der humanistischen Schulbildung nicht zum Schaden, sondern zum Nutzen gereichen wird. Das ist seine bei der Leitung des Goethegymnasiums auch in die Praxis umgesetzte und zu unserer Freude von Matthias geteilte) Überzeugung, daß das für genaues und leidlich fertiges Verständnis der lateinischen und griechischen Autoren unbedingt notwendige Einleben in die klassischen Sprachen am besten durch Übung in ihrer Anwendung gelingt, und daß die oft gehörte Wendung von dem besseren Blühen der Lektüre bei Zurückdrängung jener Übungen eine Phrase ist, deren Richtigkeit jeder anerkennen wird, der durch die Praxis beiderlei Verfahren (reichliche und bis zum Schluß des Gymnasialkurses fortgesetzte Anwendung solcher Übungen und andrerseits weitgehendes Beschränken und frühzeitiges Fallenlassen derselben) in der praktischen Wirkung während einer Reihe von Jahren kennen gelernt hat. Die Überzeugung Reinhardts ist aber um so wertvoller, als jene Phrase besonders beliebt bei nicht wenigen Vertretern der Reformschule ist.

Man sagt, daß unter den Ansichten hervorragender Gelehrter gegenwärtig im preußischen Unterrichtsministerium besonders v. Wilamowitzens Urteil hochgeschätzt werde, und das ist ja wohl wahrscheinlich. Gerade er aber denkt bei der Frage der Verpflichtung zum Griechischen entschieden positiv. Sind doch von ihm im Protokoll der Junikonferenz die Worte zu lesen: „Zu dem Vorschlage, das Englische gegen das Griechische wahlfrei zu machen, — eine Ungeheuerlichkeit! — möchte ich nur das eine sagen: es ist mir gewesen, als käme Jemand und wollte mir ein paar Ohrfeigen geben."

Und das Wichtigste, auch ein Wort des Kaisers ist doch wohl Bürgschaft dafür, daß es in Preußen zu dem Fehltritt einer Fakultativerklärung des Griechischen nicht kommen kann, der die dortigen Gymnasien wenn nicht von allen, doch sicher von den meisten anderen in Deutschland sondern und auf ein anderes Niveau versetzen würde.

erwähnten neuen Einrichtung an den schwedischen Gymnasien, über die ich ebenso ungünstig denke, wie über die anderen dortigen Neuerungen, von denen Rektor Sahlin in Falun im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift S. 44—49 Mitteilung gemacht hat.

Das Wort über die Scheidung der höheren Schulen in griechisch-lateinische und solche ohne Griechisch und Latein, das aus dem Kaiserlichen Munde am ersten Tage der Berliner Dezemberkonferenz gehört wurde und gedruckt vorliegt, enthält ja doch ohne jede Frage die Überzeugung von der engen Zusammengehörigkeit der griechischen und lateinischen Schulstudien: wenn jenem Worte gegenüber am letzten Tage der Konferenz auf die Organisation des Kadettenkorps hingewiesen wurde, so begegnete der Kaiser diesem Einwand mit der Bemerkung, daß die Kadettenerziehung etwas ganz Eigenartiges sei, d. h. etwas, das mit der Vorbereitung auf akademische Studien nicht zu parallelisieren ist. Falls aber Jemand meinen sollte, daß der Kaiser die bezeichnete Überzeugung nicht mehr hege, genügt es darauf hinzuweisen, daß die beiden Kaiserlichen Prinzen, deren Schulbildung in Ploen zu Ende geführt wird, auch griechischen Unterricht empfangen, obgleich die an sie gestellten Anforderungen doch gewiß in mancher Beziehung den Kreis der obligatorischen Leistungen unserer Gymnasiasten überschreiten.

Nach alle dem denken wir in der „griechischen Frage" wesentlich optimistischer als Kollege Müller, obgleich wir die Richtigkeit der Worte, welche Freund Jäger bei Eröffnung der Marburger Versammlung gesprochen hat, keineswegs bestreiten.

G. Uhlig.

W. Münch, Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten. Berlin, G. Reimer. 1904. 8°. 269 S.

W. Münch, Aus Welt und Schule. Neue Aufsätze. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1904. 8°. 276 S.

Die zweite dieser Schriften enthält eine Anzahl von Aufsätzen, die in verschiedenen Zeitschriften erschienen und sämtlich, wie sich bei Münch von selbst versteht, würdig sind aus dem rasch vorüberfließenden Strom der Tagesliteratur herausgefischt und denkenden Lesern zu weiterem ernstem Nach- und Mitdenken dargeboten zu werden. Sie sind alle in hohem Grade anregend in dem Sinne, daß sie einladen und anleiten, Erscheinungen, an denen wir achtlos vorübergehen, tiefer zu erfassen: Psychologie der Großstadt, die Gebildeten und das Volk, Nationen und Personen, Sprache und Religion u. s. w., sie führen weit unter die Oberfläche und sind schon als ein Schutzmittel gegen die in unseren Tagen Viele bedrohende und Vielen schon verderblich gewordene Gefahr, daß uns Alles zur Oberfläche wird, willkommen zu heißen; andere haben eine unmittelbarere Beziehung zum Berufsfeld des Verfassers, der Schule, wie Nr. 7 Goethe in der deutschen Schule aus dem Goethejahrbuch und Nr. 8 Shakespearelektüre auf deutschen Schulen aus dem Shakespeare-Jahrbuch. Einen Auszug aus diesen Aufsätzen zu geben ist bei ihrem Reichtum an Inhalt und der Eigentümlichkeit und den Vorzügen der Form, die M. seinen Gedanken zu geben weiß, kaum möglich: auch das oft Gesagte gewinnt durch die Art der Behandlung einen neuen Reiz oder entfaltet, richtiger gesagt, eine neue Kraft und selbst, wo wir versucht wären mit dem Verfasser zu rechten, weil er Verkehrtheiten eingehend widerlegt, die unseres Erachtens nicht erst widerlegt zu werden brauchen, wie etwa den Gedanken, Faust oder Hamlet auf unseren Mittelschulen zu lesen, werden wir entschädigt durch die feinen und überaus glücklich geformten Urteile und Bemerkungen über die Stücke selbst.

Das andere Werk zerfällt in zwei Teile. Der 154 Seiten umfassende „Literarische Umblick" gibt eine vortreffliche Uebersicht über die in den letzten Jahrzehnten aufgetauchten Versuche schwedischer, englischer, französischer, deutscher Schriftsteller oder Schriftstellerinnen, der Welt eine radikale Umgestaltung der Erziehung der Jugend der höheren Stände als dringendste Notwendigkeit anzuempfehlen. In der nicht leichten Kunst fremde Gedankengänge in Kürze

wiederzugeben, der Kunst literarischen Protokollierens möchten wir sagen, wird Münch wenige seines Gleichen haben, und wenn wir bei einzelnen der besprochenen Schriften wie etwa bei 7 und 13 (Göring und Döring) uns des Eindrucks nicht erwehren können, daß sie einer so eingehenden Würdigung gar nicht wert sind, so müssen wir doch dem Verfasser sehr dankbar sein, daß er uns in solcher Kürze und mit solcher Klarheit über Bestrebungen unterrichtet, die wir im Einzelnen zu studieren keine Zeit haben, die dies auch zu einem großen Teil nicht lohnen würden, an denen wir aber in unserem demokratischen Zeitalter nicht mit der Gleichgiltigkeit des pädagogischen Pharisäertums vorüber gehen dürfen: schon deswegen nicht, weil die meisten dieser Weltverbesserungsprojekte an einer weitverbreiteten, allerdings sehr seichten, aber darum nicht wirkungslosen Strömung im Publikum einen Verbündeten finden, welcher der ernsthaften und nicht utopischen Arbeit an der Verbesserung unserer Jugenderziehung gefährlich werden kann. Und wer am Wege baut, wie Alles im 20. Jahrhundert und namentlich wir Männer der Schule, kann doch auch aus der mehr oder weniger dilettantischen Kritik der Vorübergehenden nicht wenig lernen.

Von noch größerem Wert, wie natürlich, ist der zweite Teil „Praktische Ausblicke" S. 154—269. Er gibt Münchs eigene Gedanken in 12 Abschnitten: Allgemeine Kennzeichnung und Stellungnahme, das Recht der Selbstentfaltung, die Bedeutung der Lebenssphäre, Wandlung unseres Bildungsideals, Verhältnis von Inhalt und Form, der intellektualistische Charakter unseres Bildungsideals, der universalistische, der transcendentale Charakter unseres Bildungsideals, die Zukunft des Humanismus, die Stellung der Kunst im künftigen Erziehungsplan, weibliche Bildung, Lehrerbildung, Universitätserziehung, Aufgaben der Schulverwaltung, Zeitbedingungen — und diese Aufschriften, verbunden mit dem Namen des Verfassers, weisen uns schon darauf hin, daß hier reichlicher Gewinn an fruchtbaren Gedanken und eine Kritik zu finden ist, die maßvoll abwägend, immer anregend, unsere eigene Ideenwelt in frischere Bewegung zu setzen angetan ist. Hier freuen wir uns auch der kräftigen Zornesworte über die „falsche Schulmeisterei", die im deutschen Unterricht „noch vielfach unsere edelsten Dichtungen der Jugend auf Lebenszeit verleidet" S. 230 und die noch lange nicht ausgestorben ist, und mehr noch über das, was Münch über die Zukunft des Humanismus sagt S. 220. „Daß die Gesamtheit der Gebildeten zu den altsprachlichen Studien noch wieder die gleiche innere Stellung gewinnen werde, wie sie dieselbe ehedem besaß, ist um so weniger zu erwarten, als ganz andere Sachgebiete sie so mächtig und dringlich in Anspruch nehmen. Aber damit ist nicht gesagt, daß nicht ein ferneres und ein neues Leben diesem schönen alten Studiengebiet vorbehalten sein könne! Das Gegenteil dürfte sich als wahr erweisen." Das ist auch unsere Meinung.

Bonn. O. Jäger.

Hermann Köchly. Ein Bild seines Lebens und seiner Persönlichkeit von **Ernst Böckel.** Mit einem Portrait. Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung. VII 426 S. 10 Mk.

Als im vorigen Jahr zur Zentenarfeier der Erneuerung der Heidelberger Universität durch Karl Friedrich in zwei stattlichen Bänden die viel Neues bringende und fesselnde Schilderung der Wirksamkeit von Heidelberger Professoren aus dem 19. Jahrhundert, ein Werk ihrer Nachfahren auf den Lehrstühlen der Ruperto-Carola, erschien, da wurde mancher vermißt, von dem man gerne Einiges gehört hätte, und Fritz Schöll, der die einleitenden Worte verfaßt hat, wies selbst auf einige Lücken hin. Gerade die klassische Philologie war nicht vertreten, abgesehen von O. Crusius' höchst dankenswerten Mitteilungen aus einem Brief-

wechsel zwischen August Böckh und dem badischen Minister Sigmund von Reizenstein, die einen ungeahnten Einblick eröffnete in die verständnisvolle, über die Grenzen eines Laieninteresses weit emporragende Teilnahme des bedeutenden Staatsmannes an den Meisterleistungen und Kontroversen des großen Altertumsforschers, den Baden stolz zu seinen Landeskindern zählt. Crusius hatte Weiteres für das Sammelwerk versprochen, wurde aber an der Erfüllung durch seine Uebersiedelung nach München verhindert; und einen Vorwurf gegen ihn zu erheben wäre um so weniger am Platz, als er durch das von ihm geschaffene Lebens- und Arbeitsbild Erwin Rohdes eine der vornehmsten und weitwirkendsten Zierden der Heidelberger Hochschule so wahrheitsgetreu geschildert hat, wie das von nicht vielen Gelehrtenbiographien gerühmt werden kann. Eine besonders empfindliche Lücke aber in der Festschrift ist jetzt durch das Werk über H. Köchly von dem gegenwärtigen Direktor des Heidelberger Gymnasiums ausgefüllt, einem Mann, der durch seine engen persönlichen Beziehungen zu dem Geschilderten, die nie erkaltende Verehrung für seinen einstigen Lehrer, durch reichlich, ja überreichlich ihm zu Gebote stehende Briefe und durch ein nicht genug anzuerkennendes Geschick, aus der Fülle des Materials das zur Mitteilung Geeignetste auszuwählen und anschaulich zu gestalten, in hohem Grade, ja wie niemand anders, zur Lösung der schwierigen Aufgabe befähigt war, die er übernommen hatte.

„Köchly ist in der ersten Zeit nach seinem Tode in unverdienter Weise vergessen gewesen," heißt es in der Vorrede, der Wahrheit gemäß, wenn man über den Kreis seiner Schüler hinausblickt, in dem sein Andenken festgegründet ist; und doch ist er ein Mann gewesen, der nach den verschiedensten Seiten folgenreiche Anregungen gegeben hat, dessen Wirken sich in keiner Periode seines Lebens auf die Gelehrtenstube und das Katheder beschränkte. „Eine breitere und eingehendere Geschichte und Kritik" der philologischen Schriftstellerei Köchlys hat Böckel ausgeschlossen und hat damit, glauben wir, recht getan, nicht wegen des von ihm angeführten Grundes, weil er dazu nicht kompetent gewesen wäre, aber weil die genauere, kritisierende Behandlung von Köchlys Ansichten und Leistungen auf dem Felde der Homerkritik, des griechischen Kriegswesens und auf anderen Gebieten der Altertumswissenschaft das Buch notwendigerweise um viele Seiten erweitert haben würde, die nicht in gleicher Weise die Aufmerksamkeit eines größeren Leserkreises hätten beanspruchen können. Mit anschaulichster Ausführlichkeit dagegen wird uns der Lehrer, der Humanist, der pädagogische Reformator und der Politiker Köchly vor Augen geführt, und in allen vier Beziehungen erscheint er uns als eine Persönlichkeit, deren Eigenart und Wirksamkeit auch jetzt noch, wo er seit fast dreißig Jahren ruht, von allen kennen gelernt zu werden verdient, die Interesse für die Fragen der höheren Schulbildung besitzen, von allen auch, die ihre Vorstellung von den politischen Kämpfen, durch die Deutschland in der Mitte des verflossenen Jahrhunderts hindurchgegangen ist, zu vervollständigen und zu klären streben.

Wenn K. als philologischer Schriftsteller nicht all das geleistet hat, wozu seine tiefgegründete sprachliche und sachliche Gelehrsamkeit, sein philologischer Scharfsinn und sein ästhetischer Feinsinn, wie seine glänzende Darstellungsgabe ihn befähigten, so lag der Grund in der eifrigen Hingabe an die anderen Aufgaben, die ihm durch Amt und Leben gestellt wurden. Schmerzlich zu beklagen ist vor allem, daß der lange von ihm gehegte, im Böckel'schen Buch mehrfach berührte Plan einer für alle Freunde des klassischen Altertums berechneten griechischen Literaturgeschichte nicht zur Ausführung gekommen ist; aus seinen „akademischen Vorträgen und Reden", deren erster Band 1859 in Zürich und deren zweiter nach seinem Tode 1882 (durch Karl Bartsch und Böckel besorgt) in Heidelberg erschien, erhellt klar, in wie packender und verlebendigender Weise

durch das projektierte Werk die großen Erscheinungen der helleniſchen Literatur Jedermann nahe gebracht worden wären. Doch gegenüber dem, was K. tatſächlich ſchriftſtelleriſch geleiſtet, gebührt ſich keine Klage. Die von Böckel in den verſchiedenen Abſchnitten der Biographie darüber gegebene Ueberſchau, die er mit kurzer Charakteriſierung und intereſſanten Mitteilungen aus dem an die Veröffentlichungen geknüpften Briefwechſel verbunden hat, zeigt Jedem, der es nicht wußte, welch weſentliche Förderungen die Wiſſenſchaft K. auf recht verſchiedenen Gebieten der Philologie verdankt. Von beſonderer Bedeutung ſind unter den mitgeteilten Briefen die Aeußerungen bewundernder Anerkennung von K. Lehrs über Köchlys kritiſche Arbeiten auf dem Felde der ſpäteren griechiſchen Epik, auf dem der große Königsberger Philolog der ſachkundigſte Beurteiler war (ſ. S. 151 ff.). Als eine die philologiſchen Studien Köchlys ſpeziell auszeichnende Eigenſchaft möchten wir das Streben bezeichnen, von ſcharfer Interpretation des Buchſtabens in der literariſchen Ueberlieferung ausgehend, überall zu völlig klarer, lebensvoller Anſchauung der Perſonen und Zuſtände vorzudringen.

Der Lehrer wird alle Zeit am beſten von der Mehrheit ſeiner Schüler beurteilt werden, und nicht bloß die Mehrheit, ſondern wir möchten meinen, die Allheit von Köchlys Schülern trat und tritt für ihn ein. Auch der ſächſiſche Gymnaſiallehrer Köchly hatte die Liebe ſeiner Zöglinge, wie denn bei einer Abſchiedsfeier für den aus Heidelberg ſcheidenden Treitſchke dieſer ehemalige Kreuzſchüler Zeugnis für ſeinen griechiſchen Präzeptor ablegte. Enthuſiaſtiſche Aeußerungen über ihren Lehrer an der Züricher Hochſchule aber haben wir häufig aus dem Munde ſchweizeriſcher Männer vernommen. Wie hoch K. endlich von ſeinen badiſchen Schülern gehalten wurde und wird, erhellt in überzeugendſter Weiſe aus dem vorliegenden Buch.

Was ihn befähigte, ſo intenſiv als Dozent zu wirken, war vor allem ſeine Herzenswärme für die ſeiner Führung ſich anvertrauenden jungen Männer und für die Sachen und Ideen, welche er auf dem Katheder vertrat. Er reihte ſich nach ſeiner Begeiſterung für die Großheit des klaſſiſchen Altertums, nach ſeinem Beſtreben und ſeiner Fähigkeit, es im Geiſte der Zeitgenoſſen wieder aufleben zu laſſen und für die Gegenwart fruchtbar zu machen, den Humaniſten der Renaiſſance an. Dabei war er weit entfernt von kritikloſer Bewunderung alles Antiken; er hatte neben Sympathien auch Antipathien gegen einzelne Autoren, die zumteil mit ſeinen politiſchen Anſchauungen zuſammenhingen. So warm er für Demoſthenes fühlte, ſo kühl ſtand er zu dem ariſtokratiſch geſinnten Platon. Er erkannte die Schwächen der althelleniſchen und der altrömiſchen Kultur nicht minder als ihre Vorzüge. Daß aber im Ganzen die Verſenkung in jene kraftvolle, alle Folgezeit tief beeinfluſſende Jugendzeit der ziviliſierten Menſchheit dem Schöpfen aus einem Brunnen zu vergleichen ſei, der die Kraft habe zu verjüngen, und daß ſie zugleich fähig mache, unzählige Erſcheinungen der Jetztzeit beſſer zu verſtehen, und vor der beliebten Ueberſchätzung unſerer Kulturfortſchritte ſchütze, das hat wohl Niemand eindringlicher als K. in unſerer Zeit ausgeſprochen, und man muß es ſeinem Biographen danken, daß er von ſeines Lehrers Aeußerungen ſolches Inhalts ſo reichlich Mitteilung gemacht hat (vor allem S. 249 ff.).

Zu der inneren Wärme trat bei K. die Beherrſchung der Form. Auch das beweiſen glänzend die „Reden und Vorträge", die ſämtlich frei gehalten und zum großen Teil nach ſtenographiſcher Niederſchrift veröffentlicht ſind. Aber noch frappanter trat Köchlys Redegewandtheit in den extemporierten Reden und Anſprachen bei öffentlichen Gelegenheiten oder privaten Symposien und in Debatten hervor. Der Vortrag war dabei äußerſt lebendig und meiſt ausgeprägt pathetiſch; einmal hat dieſe Art zu einem ſpaßhaften Mißverſtändnis Anlaß gegeben: als K. bei dem 50jährigen Doktorjubiläum von Bähr deſſen erſte größere lite-

rarische Leistung, die Sammlung der Bruchstücke aus den Werken des Ktesias, als Wiedererweckung eines Toten mit den Worten „Ktesias lebt seitdem wieder! er lebt!“ bezeichnete, da fiel die Musik mit einem Tusch ein. Auch in Zwiegesprächen hatte K.'s Rede, sobald er auf ernste Dinge kam, pathetischen Charakter. Aber dieses Pathos hatte nichts gemein mit der rhetorischen Manier, die er selbst oft geißelte; es kam stets ex pectore und war nie mit trivialen Gedanken verbunden. Und auch über das iocosum genus dicendi verfügte er mit Meisterschaft. Dabei lieferte ihm, mochte er scherzen oder donnern, sein Gedächtnis eine Fülle treffender Zitate aus moderner wie antiker Literatur. Und vergessen wir nicht, daß K. in seiner Beredtsamkeit ein Amphiderios war, daß er das Latein so gewandt sprach und schrieb wie seine Muttersprache, ein zugleich elegantes und charakteristisches Latein, dem man bei jedem Satz anhörte, wie es ihm aus der Seele quoll, und daß er manche Collegia in Heidelberg lateinisch gelesen hat. Vergessen wir endlich nicht, daß zur Wirkung seiner Vorlesungen und Vorträge nicht wenig sein schönes, volltönendes Organ beitrug, daß ihn lateinische und griechische Verse rezitieren zu hören auch deswegen ein Genuß war, nicht bloß wegen der fein nuancierenden logischen Betonung und wegen der bald anmutigen, bald energischen Art, wie er den Rhythmus zu Gehör brachte.

Von ganz besonderem, noch heute fortdauerndem Interesse aber ist der pädagogische Reformator Köchly, obwohl er nicht zu allen Zeiten die gleichen Ansichten gehegt und ausgesprochen hat. Ja, gerade seine Meinungswandlungen und ihre Motive verdienen die Beachtung aller, die sich um die Gestaltung unseres höheren Schulwesens bemühen. Wenn der Ansichtswechsel ihm mehrfach zum Vorwurf gemacht ist, so gehört darauf m. E. die Antwort, die ich mir schon in einem kurzen Nachruf zu geben erlaubt habe: manche Fragen des höheren Schulwesens sind so schwierig und verwickelt, daß wer hinsichtlich keiner derselben seine Meinung jemals geändert, wohl niemals wirklich eigene Ansichten über sie gehabt hat. Jedenfalls ist es sehr zu billigen, daß Böckel die reformatorischen Bestrebungen Köchlys in Sachsen, der Schweiz und Baden in ausführlichster Weise dargestellt hat. Auch wir wollen auf diesen Punkt wegen seiner Wichtigkeit näher eingehen.

Für die sächsische Periode der Entwicklung von K.'s Anschauungen liegen als Quellen vor seine Broschüren „Ueber das Prinzip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller“ (1845) und „Zur Gymnasialreform. Theoretisches und Praktisches“ (1846) und die beiden Bände von 185 und 268 Seiten, die 1847 und 48 erschienen unter dem Titel „Vermischte Blätter zur Gymnasialreform. Eigenes und Fremdes.“ Besonders die letzte Veröffentlichung ist gegenwärtig noch fast in demselben Grade, wie vor mehr als einem halben Jahrhundert lesenswert, weil hier fast alle Forderungen, die heute meist als neue Ideen unserer Reformer angesehen werden, zum großen Teil als von K. verfochtene Meinungen auftreten, so die Behauptungen, daß die künftigen Mediziner auf die Realschule gehören, daß in dem Lehrplan der Gymnasien den modernen Unterrichtsfächern, besonders den Naturwissenschaften ein weit größerer Raum, als üblich, zuzuweisen sei, daß aus dem klassischen Unterricht der lateinische Aufsatz und das Lateinsprechen gestrichen und der Hauptton im Latein wie im Griechischen auf eine umfangreiche Lektüre gelegt werden müsse. Ein erheblicher Unterschied zwischen der Köchlyschen Begründung dieser und anderer reformatorischer Sätze und dem, was während der letzten Jahrzehnte in dieser Richtung produziert worden, ist nur der, daß seine Erörterungen sich durch viel Geist und vollendete Form auszeichnen, was Niemand ernstlich von den neueren Elaboraten solches Inhalts behaupten kann. Uebrigens hatte K. sein Schwert nach zwei Seiten zu schwingen. In dem von ihm 1846 gegründeten „Dresdener Gymna-

sialverein", der aus Mitgliedern der verschiedensten Stände, aber zum geringsten Teil aus Gymnasiallehrern bestand, und über dessen Verhandlungen in den „Blättern zur Gymnasialreform" mit wörtlicher Genauigkeit Bericht erstattet ist, hatte er sich gegenüber einer Anzahl ganz radikaler Elemente zu wehren, die nicht eine Reform, sondern eine Revolution anstrebten, die altklassischen Studien ganz bei Seite schieben und an ihre Stelle die Naturwissenschaften setzen wollten.

Zugleich ist für alle Zeit belehrend und ergötzlich in den genannten Verhandlungen zu lesen, in welcher Weise für die verschiedensten lehrbaren Gegenstände die Forderung möglichst umfangreicher Berücksichtigung und unbedingter Obligation in dem neuzuschaffenden Gymnasium gestellt wurde, wie denn z. B. der Vertreter der Stenographie deduzierte: Sprache und Schrift seien eigentlich nicht Selbstzweck im Unterricht, sondern nur Mittel zu dem Zweck der Geistes- und Herzensbildung; je vollkommener aber ein Mittel, desto vollkommener werde der Zweck erreicht; also werde auch, je vollkommener die Schriftart, desto mehr für die Menschenbildung geleistet; die stenographische Schrift aber, insbesondere die Gabelsbergersche, sei in mehrfacher Beziehung vollkommener als die gewöhnliche Kurrentschrift. Der schließlich von dem Verein dem sächsischen Ministerium und dem Dresdener Stadtrat nach anderthalbjähriger angestrengter Arbeit vorgelegte und zur Ausführung empfohlene Plan eines einheitlichen (nicht in Humangymnasium und Realgymnasium gesonderten) Gymnasiums war, weil auf lauter Kompromissen beruhend, ein Ungeheuer geworden: die wöchentlichen Stundenzahlen waren da mit Einschluß von Singen und Turnen für VI und V 35, für IV 36, für III—I 37; nach Bedürfnis sollten diesem oder jenem Gegenstand noch 1 oder 2 Stunden zugelegt werden können; in VI sollte Französisch mit 8 St., in V Englisch mit 6, in IV Latein mit 8, in III Griechisch mit 8 beginnen; Mathematik und Naturwissenschaft hatten in II zusammen 8 Stunden, ebenso in I; jede Woche sollte, nebenbei bemerkt, eine für Alle obligatorische Exkursion stattfinden. Die gleichfalls von K. unterzeichneten Gründe für das Hinausschieben der klassischen Sprachen und den Beginn des fremdsprachigen Unterrichts mit den modernen Sprachen stimmen fast wörtlich mit der Mehrzahl der heutzutage für diese Reihenfolge vorgebrachten überein.

Wie stellte sich nun K. zu diesen Anschauungen und Forderungen in der Schweiz, wo er sie vielfach verwirklicht fand und in ihren Wirkungen studieren konnte? Die Hauptdokumente sind hier seine Gelegenheitsbroschüre „Zur Reform des Zürcher Gymnasiums" (1859) und die „Thesen und Bemerkungen zu einer einheitlichen Umgestaltung unserer [d. h. der schweizerischen] Gymnasien" im I. Jahrgang des „Neuen Schweizerischen Museums", der 1861 zur Wahrung und Hebung der humanistischen Studien in der Schweiz gegründeten und von Köchly in Verbindung mit vier anderen herausgegebenen Zeitschrift. In der letzteren Abhandlung hält er zwar fest, daß das Gymnasium als notwendige Vorbereitungsschule nur für diejenigen zu gelten habe, die sich den sogenannten Geisteswissenschaften widmen wollten, aber er meint von den zukünftigen Medizinern nicht mehr: „Sie gehören auf die Realschule", sondern nur, daß auch Leute mit rein realistischer Vorbildung zum Studium der Medizin sehr wohl befähigt seien, und bemerkt ausdrücklich S. 93, unratsam sei auch für Mediziner keineswegs der Besuch des Gymnasiums (für dessen Schüler er unbedingt die Verpflichtung zum Griechischen forderte), ja er behauptet, daß „den Studierenden, denen es nicht bloß darum zu tun, die zum praktischen Betrieb ihrer Wissenschaft notwendigen Kenntnisse und Handgriffe auf dem kürzesten Wege handwerksmäßig zu erlernen, das Gymnasium die gemeinsame Vorbildung und Vorübung gewähren soll". — Bezüglich der Vermehrung des modernen Unterrichtsstoffes in den Gymnasien lesen wir S. 90 das Wort: „Ich stehe nicht an einzugestehen, daß auch ich in meiner Teilnahme an den Diskus-

sionen und Plänen des Dresdener Gymnasialvereins dem Encyklopädismus zu weit gehende Konzessionen gemacht habe." — Die von K. jetzt geforderte Reihenfolge der Fremdsprachen ist (trotz der höheren Bedeutung, die das Französische für die deutsche Schweiz hat, und obgleich in mehreren Schulen derselben das Französische dem Latein vorausgeht) Latein, Griechisch, Französisch; und es wird ein Wort Magers hinzugefügt: der französische Unterricht müsse in den Gymnasien von der ersten Stunde an das Französische als eine Fortsetzung des Lateinischen betrachten und behandeln; ein französischer Unterricht, der die aus dem Latein stammenden Wort- und Satzformen nicht auf ihren Ursprung zurückführe, dürfe in den Gelehrtenschulen gar nicht geduldet werden. — Mit gleicher Entschiedenheit, wie in Dresden, vertritt K. in Zürich allerdings den Reformgedanken, daß das Lateinschreiben und Lateinsprechen wegfallen müsse. Unter Lateinschreiben versteht er aber dabei freie Arbeiten, lateinische Aufsätze; Uebungen in der schriftlichen oder mündlichen Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische hält er (und ebenso Uebertragungen ins Griechische) auf den verschiedenen Stufen des Gymnasiums als durchaus notwendig zur Einübung der Grammatik und zur Unterstützung der Lektüre fest.

Bei seiner im 11. Kapitel des Böckelschen Buches dargestellten Beteiligung an der Reorganisation des badischen Gymnasialwesens endlich, die mit der Landesherrlichen und der Ministerial-Verordnung v. Oktober 1869 ihren Abschluß fand, hat K. dann auch freieren schriftlichen und mündlichen Uebungen in der Anwendung des Lateinischen nicht bloß nicht widersprochen, sondern das Wort geredet, allerdings nicht lateinischen Aufsätzen und lateinischen Diskussionen über irgend welche Themata, aber Uebungen mehr reproduktiver Art im Anschluß an die Lektüre. Ich wußte von dieser Sinnesänderung noch nichts zur Zeit, wo ich die Direktion des Heidelberger Gymnasiums übernommen hatte; und als ich K. einen Jahresbericht zugesandt hatte, in dem etwas von freien lateinischen Arbeiten und von mündlichen lateinischen Referaten über Abschnitte der Lektüre stand, betrat ich sein Studierzimmer in der Erwartung, eine Strafpredigt über mein Verfahren hören zu müssen. Wie angenehm nun die Ueberraschung, daß ich sogar belobt wurde, mit dem Zusatz, er (Köchly) sei jetzt in der Lage, Manches bis zu einem gewissen Grade empfehlen zu müssen, gegen dessen verkehrtes Uebermaß er früher gestritten. Er hatte vollauf erkannt, wie sehr das Einleben in die antiken Sprachen, durch das Sicherheit und Schnelligkeit im Verständnis der Autoren bedingt sind, gerade auch durch freiere Uebungen in der Anwendung der klassischen Idiome gefördert wird. Ich glaube, K. würde dem beigestimmt haben, was Harnack in dem für die Berliner Junikonferenz abgefaßten Gutachten über das lateinische Skriptum als freie narratio (Protokoll S. 294) gesagt hat. — In Bezug auf die Reihenfolge der Fremdsprachen vertrat K. in Heidelberg noch entschiedener, als in Zürich, die Priorität des Lateinischen vor dem Französischen.

Zu den reformatorischen Bestrebungen Köchly's gehören aber recht sehr auch die Einrichtungen, die er in Heidelberg und auch schon in Zürich getroffen hatte, um den Studierenden der Philologie zugleich Anleitung zu künftiger Tätigkeit an einer Schule zu geben. Es ist eine Seite seiner Wirksamkeit, die ihm ungemein viel Dank, aber auch viel Schmerz eingetragen hat. Denn aus ihr erwuchs die Entzweiung mit dem Mann, der bis dahin einer seiner ergebensten Freunde und dessen Berufung nach Heidelberg sein Werk gewesen war. Kapitel 14 des Böckel'schen Buchs, „Der Konflikt mit Ribbeck" betitelt, ist seinem Inhalt nach das wenigst erfreuliche in dem Werk; mußte aber auch diese Angelegenheit in einer Biographie Köchly's zur Darstellung kommen, so wird man zugeben, daß sie nicht korrekter und objektiver behandelt werden konnte, als dies Böckel mit Benützung der besonders in Briefen vorliegenden Dokumente getan

hat. Auch der Schreiber dieser Zeilen, der Köchly wie Ribbeck befreundet war, den Konflikt sich entwickeln sah, oft genug private Aussprachen von dem einen und dem andern erlebte und zu seinem Schmerz schließlich die völlige Unmöglichkeit zu vermitteln erkannte, hat die Empfindung, daß in dem von Böckel gezeichneten Bilde der unseligen Entzweiung kein unrichtiger Zug sich findet und daß man höchstens darüber verschiedener Meinung sein könnte, ob jeder Zug notwendig war. Streitigkeiten zwischen Fachkollegen an Universitäten gehören zu den Alltäglichkeiten, und speziell die Ruperto-Carola hat derartiges im verflossenen Jahrhundert in allen vier Fakultäten reichlich erlebt. Georg Weber (der Verfasser der Weltgeschichte) pflegte halbhumoristisch zu sagen: „In Heidelberg ist immer etwas los gewesen". Daß aber zwei intime Freunde durch eine prinzipielle Meinungsverschiedenheit zu solchem Grade persönlichen Zwiespalts kamen und durchaus nicht den Weg zu persönlicher Verständigung finden konnten, ist unseres Wissens sonst auch in Heidelberg nicht vorgekommen. Ist es zweckmäßig, diejenigen, welche sich dem höheren Lehrfach widmen wollen, schon auf der Universität irgendwie auch zu ihrer künftigen Berufspraxis anzuleiten? Diese Frage wurde von Ribbeck entschieden verneint, von Köchly bejaht. Man mußte dem ersteren unbedingt darin zustimmen (und Köchly tat das nicht weniger, als ich), daß die philologische Vorbildung auf der Universität keineswegs bloß zur Gewinnung von gründlichen Kenntnissen führen, sondern zugleich zu wissenschaftlicher Forschung anleiten solle; nur war es nicht mit der von Ribbeck ausgesprochenen Begründung zuzugeben: „damit den künftigen Lehrern daraus eine wissenschaftliche Lebensaufgabe erwachse, welche sie für manche Entbehrungen und Demütigungen ihres täglichen Berufs entschädige und ihnen über die Eintönigkeit der Schulmeisterei ein höheres Ziel stecke"; sondern mit der Motivierung, daß Knaben und Jünglinge zu selbständiger Erfassung einer Wissenschaft zu erziehen am besten solche Männer geeignet sind, welche mit der Wissenschaft nicht bloß in empfangender, sondern in fördernder Beziehung stehen. Durchaus mit Unrecht aber behauptete (damals wenigstens) Ribbeck, mit solchem Eindringen in die Wissenschaft während der Universitätsjahre lasse sich Interesse und Vorbereitung für die Praxis unmöglich verbinden, dies könne nur zum Schaden der wissenschaftlichen Vorbereitung geschehen, die akademische Schulung der künftigen Geistlichen, Richter, Aerzte sei mit der der späteren Gymnasiallehrer nicht zu parallelisieren. Daß, was Ribbeck für unmöglich erklärte, nicht bloß möglich, sondern für die Mehrzahl der Kandidaten des höheren Lehramts erwünscht ist, werden wohl Alle einräumen, die Gelegenheit gehabt haben, eine größere Anzahl von jüngeren Lehrern in ihrer Entwicklung kennen zu lernen. Mir ist es mit jedem Jahr klarer geworden, und ich hatte an der Einrichtung, wie sie K. mit Rücksicht auf die künftige Lehrpraxis der Studierenden getroffen hat, nur zweierlei auszusetzen: daß er schon Studenten der frühesten Semester zu den pädagogischen Uebungen zuließ und daß er die Teilnehmer sich nicht gegenüber Schülern üben ließ. Das letztere erkannte er selbst als einen Mangel an und wollte diesen nach Verabredung mit mir beseitigen, sobald er aus Griechenland zurückgekehrt sei. Der erste Fehler aber wurde dadurch gewissermaßen gut gemacht, daß K. bei den Uebungen in schulmäßiger Erklärung der Autoren und den sonstigen überall auch auf das näher einging, was der Lehrer von gelehrten Kenntnissen als Grundlage für den Unterricht besitzen müsse. Doch lassen wir den Zwist ruhen samt der Frage, ob — wozu Böckel nach seiner Darlegung S. 393—397 entschieden neigt — Köchly von dem damaligen badischen Unterrichts-Ministerium Unrecht geschehen ist.

Auch dem Politiker K. sind in dieser Biographie nicht wenige Seiten gewidmet, und auch sie werden eifrige Leser finden, sowohl was Böckel über Köchly's Teilnahme an dem Dresdener Aufstand, wie was er über sein Denken

und Handeln während des französischen Krieges und im ersten deutschen Reichstag berichtet. Wir bewundern, ein wie klares Bild der Biograph sich und uns auch von diesen Lebensabschnitten seines Lehrers zu schaffen verstand. Auf einzelne Züge davon einzugehen müssen wir uns hier versagen.

Wohl aber gebührt es sich am Schlusse unserer Besprechung darauf hinzuweisen, wie viel wir aus diesem Buch auch von anderen bedeutenden Persönlichkeiten erfahren, wie wertvoll z. B. die Mitteilungen aus Briefen von Böckh, Ritschl, Johannes Schulze sind, und wie die Darstellung in allen Partien des Werkes mit wohltuender Schlichtheit und Freiheit von allem unnötigen Schmuckwerk einen so fesselnden Charakter verbindet, daß die Meisten wohl die Lektüre nur da unterbrechen werden, wo ihnen die Muße zu mangeln beginnt. Wir beglückwünschen den Autor aufrichtig, daß ihm die vor vielen Jahren begonnene und unter sehr erschwerenden Umständen allmählich geförderte Arbeit nun zu so schöner Vollendung gediehen ist. G. Uhlig.

Die Neubearbeitung von Drumanns Geschichte Roms.

(An die Bibliotheken der deutschen Gymnasien.)

W. Drumanns großes sechsbändiges Werk: „Geschichte Roms in seinem Übergange von der republikanischen zur monarchischen Verfassung, nach Geschlechtern geordnet" erschien 1834—44 bei Borntträger in Königsberg. Es trug von vornherein einen Januskopf, sofern es zunächst ein großes Nachschlagewerk war und die römischen Geschlechter in alphabetischer Folge, innerhalb der Geschlechter die einzelnen Persönlichkeiten aufführte und deren Biographien gab Für das Nachschlagewerk verdient diese Anordnung keinen Tadel, aber sie wurde sehr lästig, da es zugleich ein darstellendes Geschichtswerk war, und für ein solches die chronologische Ordnung unerläßlich ist: die Biographien sind von wechselnder Länge, von zwei Zeilen bis 600, ja 1200 Seiten, und die zufällige Ordnung nach dem Alphabet riß überall Zusammengehöriges auseinander, führte lästige Wiederholungen herbei und machte den noch nicht kundigen Benutzer zunächst oft ratlos. Trotzdem hat das Nachschlagewerk um seiner profunden Gelehrsamkeit willen über ein halbes Jahrhundert hindurch allen Mitarbeitern auf diesem Gebiete die größten Dienste geleistet, zahllose schätzbare Bücher und Abhandlungen hätten ohne seine Hilfe nicht oder nicht so geschrieben werden können, und noch heute kann in der Geschichte der ciceronischen Zeit ohne dies Grundbuch von keinem Gelehrten gearbeitet werden. Aber so unentbehrlich das Buch ist, es hat doch der Zeit seinen Tribut gezahlt; die wissenschaftliche Arbeit hat seit sechzig Jahren nicht geruht: die republikanischen Gesetze, die Konsular- und Triumphalfasten, überhaupt die Inschriften waren damals noch nicht kritisch bearbeitet; für die Münzen lag wohl Eckhels grundlegende Arbeit schon vor, aber es war noch nicht unumstößlicher Kanon, daß eine Münze, die bei Eckhel nicht steht, ohne besondern Beweis der Echtheit nicht benutzt werden darf; die Texte der Schriftsteller sind gereinigt und gebessert, die Citiermethode z. B. für Asconius und Festus hat sich geändert, zahlreiche Untersuchungen haben zu abweichenden Ergebnissen geführt, kurz trotz aller tiefen Gelehrsamkeit genügt der gelehrte Unterbau nicht mehr, und eine neue Ausgabe, die hier vorsichtig und zurückhaltend nachtrug und nachbesserte, war dringendes Bedürfnis.

Mit Beihilfe der Familie entschloß sich der Verleger eine solche zu veranstalten: Dr. Paul Groebe übernahm die Arbeit, und die beiden ersten Bände erschienen 1899 (10 M.) und 1902 (12 M.). Die Kritik nahm, abgesehen von einem Gelehrten, das Dargebotene mit dankbarer Anerkennung auf, — tat das kaufende Publikum dasselbe?

Von jedem Bande sind bisher etwa 175 Exemplare verkauft; wer hat sie gekauft? Etwa 60 Exemplare werden nach begründeter Vermutung ins Ausland gegangen sein;

Deutschland hat nach der Zusammenstellung im Schulkalender einige 90 Bibliotheken von mehr als 50000 Bänden, man wird nicht sehr irregehn, wenn man annimmt, daß etwa 45 das Buch erwerben, rechnet man dazu etwa 30 Private, die es kaufen, so gibt das etwa 135 Exemplare, der Rest des Absatzes, etwa 40 Exemplare, wird auf Gymnasialbibliotheken kommen, und Deutschland hat rund 470 Gymnasien. Damit ist klar, weshalb diese Zeilen geschrieben werden.

Die beiden ersten Bände kosten 22 M.[1]), das ganze Werk wird vielleicht 80 M. kosten und wird nicht früher als 15 Jahre nach Erscheinen des ersten Bandes fertig vorliegen, es belastet also den Etat der Gymnasialbibliotheken um etwa 7 M. jährlich. Ein weiser Bibliothekar benutzt die gewiß kärglich zugemessenen Summen, die ihm zur Verfügung stehen, nicht um kleine Werke zu erwerben, die jeder Lehrer, der sie braucht, sich selbst anschaffen kann, sondern für teure Bücher, deren Ankauf über die durchschnittliche Kraft des Einzelnen hinausgeht. Daß man ohne Drumann auf diesem Gebiete nicht wissenschaftlich arbeiten kann, ist schon gesagt, es muß hinzugefügt werden: man kann ohne ihn sich auch nicht wissenschaftlich für den Unterricht präparieren; Latein und alte Geschichte sind ja wohl Zentralfach der Gymnasien, und dafür sollten in $^{11}/_{12}$ der Gymnasialbibliotheken nicht 7 M. jährlich zur Verfügung sein? Nein, das kann nicht der Grund des beschämend schwachen Absatzes sein. Man wird mir bemerken: „vielleicht gibt es unter den deutschen Lehrern nicht mehr als 80, die auf diesem Gebiete wissenschaftlich arbeiten." Mag sein, aber gibt es auch nur 80, die sich wissenschaftlich zu präparieren wünschen? Ich meine, das glaubt keiner, der die Tüchtigkeit des deutschen Lehrerstandes kennt.

Mancher Bibliothekar sagt wohl: „Wozu den neuen Drumann anschaffen? Wir haben den alten, und er wird nicht benutzt". Schlimm genug, aber die Bibliothek ist zwar nicht berufen, die Lehrer zur wissenschaftlichen Arbeit und zur wissenschaftlichen Vorbereitung zu zwingen, aber wohl dazu, sie ihnen zu ermöglichen, und wer steht dafür, daß nicht mancher eifrige Lehrer, der nur nicht orientiert genug war, um sich vor den Gefahren der Benutzung eines veralteten Buches zu wahren, den Drumann nur deshalb nicht mehr benutzt, weil er schlimme Erfahrungen gemacht hat?

Aber der stärkste Einwand kommt noch: mancher, den der hohe Preis, die geringe Zahl der wissenschaftlichen Arbeiter, die mangelhafte Benutzung nicht beirrt, wird sagen: in unsern Kreisen steht man auf dem Standpunkte bewundernder Verehrung für Cicero, wir mögen diesen Ciceromastix nicht in unsern Räumen. Gewiß ist Drumann gegen Cicero ungerecht, er mag auch unkritisch, er mag auch unwissenschaftlich in diesem Punkte gewesen sein, unzweifelhaft hat er in der Frage weit übers Ziel hinaus geschossen, — aber er allein? Das Urteil der Jahrhunderte über bedeutende Männer ist in beständiger Pendelbewegung; sollte es nicht gegen alle statischen Gesetze sein, zu meinen, der Pendel ginge nur nach links, niemals nach rechts über die Senkrechte der Wahrheit hinaus? Und wohin kämen wir, wenn wir es mit gelehrten Büchern machen wollten wie mit Zeitungen, von denen wir in der Regel nur eine der eignen Parteifarbe auf dem Frühstückstische dulden? Ein guter Teil des Livius ist gewiß öde Rhetorik, Velleius ist ein widerwärtiger Schmeichler, Diodor einer der elendesten Skribenten, die die Feder geführt haben; wollen wir deshalb nicht mehr aus ihnen lernen und neue, gute Ausgaben von ihnen nicht anschaffen? — eine gar nicht aufzuwerfende Frage. Die Gelehrten unter Ciceros Bewunderern werden schwerlich widersprechen, wenn man sagt, sie könnten ohne Schaden noch zehn Jahre fortfahren aus Drumann zu lernen, sie könnten ja daneben immer noch fleißig auf ihn schelten; wenn das von den Gelehrten gilt, wie steht es dann mit uns Lehrern? Können wirklich $^{11}/_{12}$ der betreffenden Amtsgenossen ohne Schaden darauf verzichten, von Drumann zu lernen?

1) Bei 25 Exemplaren gibt der Verleger 25% Rabatt.

Aber mich dünkt, neben der Sorge für ihr eigenes Interesse haben die Gymnasien auch eine moralische Pflicht zu erfüllen dem Herausgeber und dem Verleger gegenüber. Wie soll in Zukunft noch jemand sich bereit finden, uns das unentbehrliche Rüstzeug zu liefern, wenn *wir* uns versagen, denen es geliefert wird? Der Herausgeber hat eine schwere, mühevolle, langjährige, entsagungsvolle Arbeit auf sich genommen; tapferer Sinn und treues Festhalten an der Sache, der er seine Kraft geweiht hat, haben ihn bisher nicht wanken lassen, aber wer steht uns dafür, daß die Umstände nicht stärker werden auch als ein starker Mut? Ich meine, hier sollte geholfen werden, hier kann geholfen werden, hier ist zu helfen Pflicht im eignen Interesse der deutschen Gymnasien, und zu Hilfe rufen ist nicht Anmaßung eines, der sich zum Worte drängt, sondern Pflicht des ersten, der eine ernste Gefahr wahrnimmt; möchte der Ruf nicht ungehört verhallen!

Berlin. Carl Bardt.

Literarische Anzeigen.

Ludwig Busse, Professor der Philosophie in Königsberg, **Geist und Körper, Seele und Leib.** Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung 1903, X und 488 S. 8,50 Mk.

Busse ist sich des Wächteramtes bewußt, das die Philosophie auszuüben hat gegenüber allen unberechtigten Ausschreitungen der spezielleren Wissenschaften über die ihnen gezogenen Grenzen der Erkenntnis hinaus, und möchte nicht, daß die Naturforscher einmal von der Philosophie unserer Zeit wie Margarete im Faust von ihrer Mutter sagen könnten:

„Sie schlief, damit wir uns freuten,
Es waren glückliche Zeiten!"

Das Ziel, das er im vorliegenden Buch in weiterer und gründlicherer Ausführung früherer Arbeiten (Zeitschrift für Philosophie und phil. Kritik, Bd. 114 und 116) verfolgt, ist der Erweis der Selbständigkeit des Geistigen in uns und der empirisch ohnehin für unser Bewußtsein feststehenden Wechselwirkung zwischen Seele und Leib als der einzigen Möglichkeit befriedigender Erklärung unseres leiblich-geistigen Doppelwesens. Selbstverständlich muß sich dieser Erweis auf tief eingehender Polemik gegen andere Auffassungen des Geistigen, also gegen die materialistischen Systeme und besonders gegen die heutzutage aktuelleren Systeme der parallelistischen Theorie aufbauen. In der Widerlegung des Materialismus konnte B. sich kürzer fassen, weil nichts wesentlich Neues auf diesem Gebiet vorzubringen war. Daß die Unvergleichlichkeit physischen und psychischen Seins und Geschehens und die Einheit des Bewußtseins die Klippen sind, an denen jede Art von materialistischem System schließlich scheitern muß, ist schon oft gezeigt worden. Wertvoll an der vorliegenden Polemik gegen den Materialismus ist nur die scharfe Unterscheidung dreier Hauptarten materialistischer Auffassungsweise des Psychischen und der Nachweis der Unklarheit mancher Hauptvertreter dieser Weltanschauung in Bezug auf die Formulierung ihres Standpunktes.

Den Hauptteil des Buches bildet eine umfassende und eingehende Würdigung und Widerlegung des heute noch herrschenden psychophysischen Parallelismus in seinen verschiedenen Formen. B. unterscheidet echte und unechte Formen des Parallelismus. So weit die parallelistische Auffassung nur „Arbeitshypothese" sein will, also nur ganz bedingte Geltung beansprucht, hätte sie prinzipielle Gegnerschaft nicht zu gewärtigen. Eine psychische Parallele nur innerhalb des organischen Gebietes annehmen zu wollen, ist willkürlich, hat keinen rechten Sinn und stellt nach B. eine unechte Form des Parallelismus dar. Wirklich konsequent ist nur die Annahme der Allbeseelung. So weit also der Parallelismus echt ist, ist er universell. Der partielle kommt im letzten Grunde einem Rückfall in den Materialismus gleich. Wird aber diese Allbeseelung auch im metaphysischen Sinne als dualistisch gefaßt, so ist sie nur auf der Basis einer prästabilierten Harmonie denkbar. Denn Wechselwirkung des Psychischen und Physischen ist bei jeder Art des Parallelismus prinzipiell ausgeschlossen. Dagegen kann der im metaphysischen Sinn monistische Parallelismus, mag die metaphysische Identität des Psychischen und Physischen realistisch oder idealistisch gedacht sein, d. h. im Sinne Spinozas oder Schopenhauers verstanden werden, vor einer nur immanenten Kritik wohl bestehen. Dem Parallelismus in diesen Formen werden von B. bereitwillig große Vorteile zuerkannt. Er stört vor allem nicht die Prinzipien rein naturwissenschaftlicher Forschung und erkennt doch andererseits die Selbständigkeit des psychischen Wesens an, er ist somit eine Formel der Vereinigung von Wissen und Glauben.

Aber auf der andern Seite ergeben sich die größten Schwierigkeiten. Der Parallelismus leugnet die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Und doch ist gerade diese Kausalität letzter Ursprung und Ausgangspunkt des ganzen Kausalitätsgedankens, die psychophysische Kausalität ohne Frage die ursprünglichste. Das ganze Prinzip der Kau-

salität an sich also fordert die psycho-physische Wechselwirkung. Ferner wäre die notwendige Konsequenz des Parallelismus eine pluralische Seelenlehre, der die unverkennbare Einheit unseres Bewußtseins als unübersteigliches Hindernis im Wege steht. Jede Form pluralischer Seelenlehre von der atomistischen bis zur Fünfsinnenseelentheorie fälscht aber die Tatsache der Einheit des Bewußtseins. So ist denn auch alles beziehende Denken mit dem Parallelismus nicht vereinbar, denn es hat schon in seiner einfachsten Form, dem Vergleichen zweier Gegenstände, die Einheit des Bewußtseins zur Voraussetzung. Auch die Tatsache, daß unser Denken, Fühlen und Wollen von logischen und ethischen Normen beeinflußt ist, läßt die Möglichkeit eines irgendwie gearteten physischen Korrelats nicht zu. So müßte auch dem Selbstbewußtsein, der idea ideae corporis Spinozas, eine Eigentümlichkeit des Ausgedehnten, etwa ein corpus corporis, entsprechen, was undenkbar ist.

Schlagend sind die Beispiele aus dem Leben, die B. beibringt, um zu zeigen, zu welchen Absurditäten der Parallelismus führen muß, wenn man wirklich Ernst mit ihm macht. Empfindungen sind dann nicht mehr Orientierungsmittel für unsere Bewegung, Gefühle nicht mehr Warner. Der Verkehr zwischen Examinand und Examinator wäre dann ein lückenloser Auslösungsprozeß von Fragebewegung und Antwortbewegung und die geistigen Vorgänge nebenher reine Luxusfunktion. Dann war die Schlacht bei Austerlitz wirklich nur ein Ergebnis der Schwingungen von Milliarden von Atomen, und Napoleon konnte inzwischen ruhig über die Quadratur des Zirkels nachdenken, denn was er dachte, steht ja außerhalb aller Kausalitätsbeziehungen zum Verlauf der Schlacht. Dann muß überhaupt unsere ganze Kultur in Leben, Kunst und Wissenschaft rein physisch erklärt werden. Wäre dies auch logisch zulässig, so wäre es doch undenkbar, denn nicht alles logisch Widerspruchslose ist darum auch denkbar. Die fast unendliche Kombinationsmöglichkeit der Milliarden von Gehirnatomen erschiene so nur als eine Art asylum ignorantiae, und der Welterklärer auf diesem Gebiet formuliert seine Behauptungen „sua caligine tutus". Der Kampf ums Dasein wäre dabei völlig ausgeschlossen, denn Automaten kämpfen nicht. Biologie und Geschichtswissenschaft können also auf parallelistischer Auffassung des Psychophysischen nicht bestehen. Auch ist der ganze Voluntarismus Wundts, überhaupt ein Eingreifen des Willens in die Naturvorgänge auf diesem Boden ausgeschlossen. Auch wäre die so verschiedene Wirkung zweier Telegramme: „Fritz angekommen" und „Fritz umgekommen" auf ein und dieselbe Person aus dem minimalen Unterschied der Schriftzeichen allein heraus einfach unerklärbar. Wäre aber die Welt wirklich völlig automatisch, dann müßte auch alles Interesse für sie aufhören, denn das Interesse selbst wäre dann als rein automatische Nebenfunktion ohne jeden Wert erkannt. Stumpfe Resignation müßte das Endziel solcher Weltanschauung sein, die die Möglichkeit des Glaubens an Unsterblichkeit der Seele ebenso ausschlösse wie jede ideale Weltbetrachtung.

Alle diese Inkonvenienzen und Unerklärlichkeiten fallen bei Annahme der Wechselwirkung weg, abgesehen davon, daß die psychophysische Kausalität als empirische Tatsache gegeben und uns selbstverständliche Voraussetzung alles bewußten Handelns und Denkens von uns ist. Nun verstößt aber die Wechselwirkung allerdings gegen das Prinzip der geschlossenen Naturkausalität. Aber wenn B. nur die Wahl hat, entweder die Wechselwirkung aufzugeben oder das Prinzip der geschlossenen physischen Kausalität, so entscheidet er sich unbedenklich zur Aufgabe dieses letzteren sogenannten Gesetzes. Denn dieses Gesetz ist weder denknotwendig noch erweisbar. Es ist also ein Dogma, und alle Wissenschaft, die auf dem Prinzip der geschlossenen Naturkausalität fußt, ist im innersten Wesen dogmatisch, das Prinzip selbst ist nur ein Wunsch naturwissenschaftlicher Forschung, eine petitio principii. Erweisbar wäre es nur auf induktivem Weg. Dem steht aber die Tatsache der empirisch gegebenen Wechselwirkung entgegen, die man erst leugnen oder wegdemonstrieren müßte, um die Geltung des angeblichen Prinzips zu erweisen. In diesem Versuch aber liegt zugleich der Fehler des Zirkelbeweises für eine — petitio principii.

Gegen die Möglichkeit der psychophysischen Wechselwirkung spricht jedoch auch das Prinzip der Erhaltung der Energie. Aber in diesem Prinzip sind zunächst zwei verschiedene Auffassungen enthalten. Diese werden nach Wundts Vorgang als Aequivalenzprinzip und Konstanzprinzip bezeichnet. Sofern das Aequivalenzprinzip nur Anspruch erhebt auf Geltung innerhalb der physischen Welt, kann es für die Annahme der psychophysischen Wechselwirkung kein Hindernis bilden; nur das Konstanzprinzip kann dies Hindernis bilden. Aber auch dieses Prinzip ist keine Erfahrung und niemals beweisbar, ist auch nach Wundt nur eine Idee. Die verschiedenen Versuche, dieses Prinzip mit der Wechselwirkung in Einklang zu bringen, lehnt B. in sorgfältiger Untersuchung ab, so erwünscht ihm die Vereinbarkeit beider Anschauungen sein müßte. Dagegen kommt er zu dem Ergebnis, daß das Konstanzprinzip weder identisch ist mit dem Aequivalenzprinzip noch aus ihm gefolgert werden kann, sondern daß es auf der schon abgelehnten Voraussetzung der geschlossenen Naturkausalität beruht, also mit dieser Annahme zugleich abgelehnt werden muß. So kommt B. nach sorgfältiger Prüfung aller mitsprechenden Faktoren und nach gründlicher Widerlegung der entgegengesetzten Auffassungen und Theorien von Wundt, Paulsen, Münsterberg und vieler anderen zu dem Ergebnis, daß

Geist und Körper oder Seele und Leib einander entgegengesetzt sind und in Wechselwirkung zu einander stehen als einander ergänzende Bestandteile des Weltganzen, das beide in sich faßt.

Es braucht nicht näher ausgeführt zu werden, daß die Auffassungen, wie sie das Endergebnis der vorliegenden Untersuchungen sind, für Unterricht und Erziehung unentbehrliche Voraussetzung sind, mehr noch als für Biologie und Geschichte. Die letzteren beiden Wissenschaften kommen wenigstens eine Strecke weit auch auf dem Boden parallelistischer Auffassung, die Pädagogik keinen Schritt. Ohne die Annahme der Wechselwirkung von Körper und Geist, ohne die Voraussetzung der Fähigkeit des Geistes, das Körperliche bewußt für seine Zwecke einzuüben, Mechanismen im weitesten Umfang zu erzeugen und so die spezifisch geistige Tätigkeit immer wieder für neue und höhere Ziele frei zu bekommen, bis auch diese wieder mechanisiert sind und ohne bewußte Geistesarbeit betätigt werden können, ist Erziehung und Unterricht und Theorie der Pädagogik nicht denkbar. Wer also von praktischen oder theoretischen Pädagogen die wissenschaftliche Begründung für die seiner Tätigkeit notwendige Grundauffassung des Verhältnisses von Körper und Geist sucht, der wird mit großem Gewinn die sorgfältigen Untersuchungen und Feststellungen Busses durcharbeiten.

Das Buch ist übrigens nicht frei von Druckfehlern. S. 402 steht auffassend statt umfassend, ebenda das Wort Geltungmachung; der erste Satz S. 380 ist unverständlich, wenn nicht zweimal das Wort „was" gestrichen wird; für monadologisch steht S. 231 monalogisch und S. 177 monodologisch. — S. 243 muß es statt Selektionstheorie Deszendenztheorie heißen.

Lörrach. Julius Keller.

F. Grunsky und **G. Bräuhäuser, Griechisches Uebungsbuch.** I. Teil für Untertertia. In 2. Auflage neu bearbeitet. Stuttgart, Ad. Bonz, 1904. 178 S., geb. 3 Mk.

Das 1896 erschienene griechische Lese- und Uebungsbuch für Untertertia hat sich durch seine vortrefflichen Eigenschaften in den württembergischen Schulen raschen Eingang verschafft, und mit vollem Recht kann das Buch, vollends in der neusten Bearbeitung von Grunsky und Bräuhäuser, auch weiteren Kreisen empfohlen werden. Diese stellt zwar durch die vielfach verbesserte Anordnung des grammatischen Stoffs und die bedeutende Verbesserung und Vermehrung der Uebungsbeispiele einen wesentlichen Fortschritt dar, doch sind die leitenden Grundsätze für die Anlage des Ganzen die gleichen geblieben. Zweck der Verfasser ist, dazu beizutragen, daß der griechische Unterricht die Stellung, auf welche die neuen Lehrpläne ihn beschränkt haben, um so sicherer behaupte. Dazu ist erforderlich, daß schon in Tertia eine möglichst sichere Grundlage gelegt werde, auf der in Sekunda solid weitergebaut werden kann. Darum stellt unser Uebungsbuch an Lehrer und Schüler ziemlich hohe Forderungen, aber es trägt auch seinerseits dazu bei, durch die Anordnung des grammatischen Stoffs wie durch die Auswahl der Uebungsbeispiele Lehrern und Schülern ihr Geschäft zu erleichtern. In beiden Beziehungen hat nämlich das Uebungsbuch entschiedene Vorzüge. Was die Anordnung des Stoffs betrifft, so gehört zu den Hauptvorzügen die planmäßige Verknüpfung der Konjugation mit der Deklination und eines Teils der Syntax mit der Formenlehre. Das Heranziehen der Konjugation zur Deklination, das allein die Bildung inhaltsreicherer Sätze ermöglicht, beginnt schon Stück 3. bei Behandlung der um ihrer Einfachheit willen den andern vorangestellten O-Deklination. Nicht zufällig fügt sich Part. Praes. Act. hinter die Stämme auf ντ und das Verb. auf ἐω hinter die Sigmastämme (γένους, -ει) ein. Bei Deklination und Konjugation wird immer vom Leichtern zum Schwereren fortgeschritten, jeder folgende Abschnitt ist bis ins Einzelne durch das Vorhergehende vorbereitet, sogar die Einzelsätze in jedem Abschnitt zeigen ein Fortschreiten vom Leichtern zum Schwereren. Der ganze grammatische Stoff ist in Gruppen abgeteilt, jede derselben wird mit zusammenhängenden Uebungsstücken abgeschlossen, die einen zusammenfassenden Ueberblick über das Ganze des gelernten Stoffs gewähren. Andrerseits wird ähnliches, das aber eben wegen der Aehnlichkeit leicht verwirrend wirkt, getrennt gehalten, z. B. werden die 3 Arten der verba contracta nicht unmittelbar aneinander gereiht, die Präpositionen über eine große Reihe von Stücken verteilt. Abweichungen vom Regelmäßigen werden ebenfalls von diesem getrennt gehalten und bei Deklination und Konjugation an den Schluß verwiesen. Was nun die im Buch in 60 Nummern behandelten Punkte aus der Syntax betrifft, so findet ein Uebergreifen auf das Pensum der nächsthöheren Klasse kaum irgendwo statt. Es sind die elementarsten Dinge aus der Syntax, vielfach den Schülern schon aus dem Latein verständlich, jedenfalls zweckmäßig für die Bildung von inhaltsreicheren Sätzen oder Satzgefügen, oft aber zur Einübung der Formenlehre geradezu notwendig. So kann doch wohl zur Einübung des Conj., Opt., Inf., Imper. der Conj. hort., dubit., der Opt. des Wunsches und der Opt. potentialis, der Gebrauch von ἵνα, die Behandlung des abhängigen Urteilsatzes nicht entbehrt werden. Nur Nr. 59 ὃς ἄν und ἐάν mit dem Conj. Aor. = Fut. ex. erscheint als aus seinem natürlichen Zusammenhang herausgerissen, kann

aber nach dreijährigem Lateinunterricht kaum zu schwierig sein.

Ein zweites Mittel, den Lehrern den Unterricht zu erleichtern und das Interesse der Schüler rege zu erhalten, ist neben dem durchsichtigen und lückenlosen Aufbau des grammatischen Stoffs die getroffene Auswahl der Uebersetzungsbeispiele. Es ist ein ganz besonderer Vorzug des Buchs, daß ein wirklich anregender, gediegener Uebersetzungsstoff in ganz gutem Deutsch in reichlichstem Maß geboten wird. Die fünf zusammenhängenden größeren Lesestücke behandeln Stoffe aus der griechischen Mythologie und Geschichte von sehr anziehendem Inhalt.

Die 19 zusammenhängenden Stücke zur Komposition enthalten hübsche Erzählungen aus griechischer Sage und Geschichte. Die übrigen 76 Uebungsstücke zerfallen je in ein A-stück zur Exposition, ein B-stück zur Uebung in Bildung einzelner Formen und ein C-stück zur Komposition. Die Einzelsätze der C-stücke haben meist einen gediegenen Inhalt, sie enthalten manche Sprüchwörter, Dichterworte, auch neutestamentliche Sprüche. Den Anfang bildet ein Vokabularium mit zahlreichen zum Memorieren (teilweise auch bloß zur Uebung) bestimmten Wörtern, ein Verzeichnis griechischer Eigennamen und ein Wörterverzeichnis zu den deutschen Stücken.

Das Buch als Ganzes erweist sich bei genauer Durchsicht als ein vorzügliches Schulbuch, durch das eine sichere Grundlage für den Unterricht im Griechischen geschaffen werden kann.

Stuttgart. Prof. a. D. Lutz.

Das Bündnisrecht der deutschen Reichsfürsten bis zum westfälischen Frieden, Rede bei Antritt des Rektorats der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, 18. Oktober 1903, von Friedrich **von Bezold**. Bonn 1904, Röhrscheidt und Ebbeke. 8°. 39 S. 80 Pf.

Die gehaltvolle kleine Schrift des Historikers, dem wir die neben Rankes berühmtem Werk bedeutendste Geschichte der Reformationszeit verdanken, sollte auch in den Kreisen derer, welche an unsern Mittelschulen den Geschichtsunterricht zu verwalten haben, nicht unbeachtet und nicht ungenutzt bleiben. Sie gibt ihnen Wink und Beispiel, wie an einem sehr wichtigen Punkte der Zweck historischer Darstellungen, wichtigste Tatsachen der Gegenwart durch Aufzeigung ihres geschichtlichen Zusammenhangs zu betrachten, erreicht werden kann, und tut dies in einer so durchdachten und klaren Weise, daß der merkwürdige Entwicklungsprozeß im Leben unserer Nation, wie aus dem vollausgebildeten Territorialpartikularismus selbst dessen Bezwinger, der preußische Staat, und durch ihn der neue deutsche Staat erstand, unschwer auch dem Primanerverstand deutlich gemacht werden kann. Was der preußische Lehrplan für den geschichtlichen Unterricht der Oberstufe fordert: „Dabei kommt es vor Allem darauf an, das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte sowie die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit zu entwickeln", scheint uns hier in vorbildlicher Weise geleistet. Auch in sehr anziehender, wozu den Redner die vollendete Herrschaft über den Stoff befähigte — wir verweisen nur auf das S. 6 aus Joh. Agricolas „Sybenhundert und Fünffzig Teutscher Sprichwörter" (1534) ausgehobene klassische Wort des Partikularismus: „Wenn Gott nicht Gott wäre, wer sollte billiger Gott sein, denn unser Herr von Würtemberg?" (Herzog Eberhard). Wir können uns angesichts des Vielen, das diese 39 Seiten in so ansprechender Form bieten, des Gedankens oder Wunsches nicht erwehren, ob uns nicht in v. Bezold, der mittlere und neuere deutsche Geschichte und ihre Quellen in gleicher Weise beherrscht, der Historiker gegeben wäre, der uns auf erschwingbarem Raume jenes gute oder beste oder allerbeste Buch über das Ganze der Geschichte unseres Volkes schreiben könnte, nach dem so Viele und wir Gymnasiallehrer vor Allem seit lange ausschauen und verlangen. O. Jäger.

Dr. Friedrich **Dannemann**, Grundriß einer **Geschichte der Naturwissenschaften**. I. Band. 2. Aufl. XIV und 222 S. Leipzig, Wilh. Engelmann 1902, ungeb. 8 Mk., geb. 9 Mk.

Förderung des Verständnisses des Gewordenen aus der Kenntnis und dem Verfolg des Werdens erstrebt der Verfasser in vorbereitender Weise in diesem ersten Bande durch Mitteilung zahlreicher Abschnitte aus den naturwissenschaftlichen Werken verschiedener Zeiten und Richtungen unter Anfügung der erforderlichen historischen Erläuterungen. Die vortreffliche Auswahl ist in dieser Auflage in vorteilhafter Weise erweitert durch die Aufnahme von 10 neuen Abschnitten, unter denen die Abhandlungen über Spektralanalyse von Kirchhoff und Bunsen, über Wechselwirkung der Naturkräfte von Helmholtz, über die Elektrizität als Wellenbewegung von Hertz hervorgehoben werden mögen. Fzr.

Dr. F. **Pfuhl**, Der Unterricht in der **Pflanzenkunde** durch die Lebensweise der Pflanzen bestimmt. VIII und 223 Seiten. B. G. Teubner, Leipzig 1902. Mk. 2,80.

Vorliegendes Werk gewährt Einblick in eine zielbewußte, zweckentsprechende und von großem pädagogischem Geschick des Verfassers zeugende Lehrmethode und in einen auf eingehende Kenntnisse und reiche Erfahrung gegründeten, durch die verschiedenen Stufen des botanischen Gymna-

sialunterrichts führenden Lehrgang. Dasselbe empfiehlt sich daher als methodischer Ratgeber besonders für den angehenden Lehrer. Aber auch der erfahrene Schulmann wird dem Buche mancherlei Anregungen und Vorteile für den eigenen Unterricht entnehmen, auch wenn das wesentlichste Anschauungsmittel, ein den Zwecken des Unterrichts angepaßter Pflanzengarten, nicht zur Verfügung steht. Von der Anlage und Einrichtung solches Mustergartens, dessen Beschreibung ein großer Teil des Buches gewidmet ist, wird wohl jeder Fachgenosse mit Interesse Kenntnis nehmen. Fzr.

Mitteilungen.

Aus den Verhandlungen der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

(Bericht der „Hamburger Nachrichten" vom 27. April.)

In der Sitzung vom 21. April hielt Herr Dr. W. Capelle einen Vortrag „Der letzte Charakterkopf der Antike". Der Vortragende ging von dem in der Zeit Neros spielenden Roman des polnischen Schriftstellers Sienkiewicz „Quo vadis?" aus und besprach die Ursachen von dem ungeheuren Erfolge des Buches, der zugleich zeigt, welches Interesse das gebildete Publikum der römischen Kaiserzeit entgegenbringt, zumal diese den meisten nur wenig bekannt ist. Diese letztere Tatsache hat im Juni 1900 Adolf Harnak den höheren Schulen mit Unrecht zum Vorwurf gemacht, vielmehr ist eine eingehendere Behandlung dieser Epoche, die weltgeschichtlich von einzigartiger Bedeutung ist, Sache der Universität. Der Vortragende entwarf dann ein Gesamtbild der Zustände im römischen Weltreich im ersten und zweiten Jahrhundert nach Christus, indem er die auswärtige Politik wie die inneren Verhältnisse von Augustus bis Hadrian, die Stellung Roms und besonders den Einfluß der griechischen Kultur auch auf den Westen charakterisierte. Im Anschluß hieran schilderte er im einzelnen die auf fast allen Gebieten des Lebens zu Tage tretende Décadence, in sozialer Hinsicht den Rückgang der Bevölkerung, den Untergang des Mittelstandes, in sittlicher die Frauen der Aristokratie, in geistiger den überall zur Herrschaft gelangenden Klassizismus und die Verödung der einzelnen Wissenschaften. Hierauf ging der Redner zu dem eigentlichen Thema seines Vortrags über, dem Leben und der Persönlichkeit des Mark Aurel.

Nach einem Ueberblick über den Lebensgang und die Charakterentwicklung dieses Kaisers bis zum Antritt seiner Regierung im Jahre 161 legte er des näheren das einzigartige Verhältnis dar, das den Kaiser Antoninus Pius mit seinem Schwiegersohn Mark Aurel verbunden hat. Nach einer zusammenfassenden Würdigung der „Selbstbetrachtungen" des letzteren, die trotz der „Bekenntnisse" des Kirchenvaters Augustin und der Rousseaus in der Weltliteratur einzig dastehn, ging der Redner zu einer ausführlichen Darstellung der Weltanschauung des Kaisers über, die sich dieser unter dem Einfluß des Herakleitos von Ephesos und der Stoa gebildet hat. Des Herakleitos Lehre von dem Fluß aller Dinge hat besonders tief auf ihn eingewirkt, sodann die monistische Weltanschauung der Stoa, die aber bei ihm oft eine platonische (dualistische) Färbung zeigt, und ihr durchaus teleologischer Pantheismus, dem Gott und Welt, Vorsehung und Natur ein und dasselbe sind. — Für seine ethischen Anschauungen sind von größter Bedeutung die stoische Pflichtenlehre, die Auffassung vom Glück des Menschen, das nicht auf dem beruht, was ihm widerfährt, sondern allein auf dem was er tut, die Lehre von der Tugend als einzigem Gut, und in sozialethischer Hinsicht der grandiose Kosmopolitismus der Stoa. — Das ganze philosophische Denken des Kaisers läßt sich um drei Hauptpunkte gruppieren: Weltall und Gottheit, die eigene Seele, das Verhältnis und Verhalten zu den Mitmenschen. Sein Denken ist beinahe monotheistisch, seine Auffassung von der Harmonie der Welt und seine (wie überhaupt die stoische) Theodizee erinnern an Leibniz, sein Fatalismus, der für seine durchweg religiös gefärbte Weltanschauung von größter Bedeutung ist, sowie seine Auffassung von der Stellung des Menschen im Kosmos, im Weltall, sind ihm mit der Stoa gemeinsam. Ob es ein Leben nach dem Tode gibt, ist ihm ungewiß; im Grunde glaubt er, daß die Seele des Menschen einige Zeit nach dem Tode in die Allseele zurückkehrt. — In ethischer Beziehung führt ihn sein Fatalismus zur Ergebung in den Lauf der Welt, zur freudigen Hinnahme alles dessen, was die Gottheit sendet, deren Schickungen für den Guten nur Material zu sittlicher Vervollkommnung sind. Andererseits führt ihn die stoische Auffassung von der Verwandtschaft aller Menschen durch den Logos, den alles durchdringenden Allgeist, von dem jede Menschenseele ein Funken ist, vom Weltbürgertum der alten Stoa durch Epiktet zur Nächstenliebe in des Wortes höchstem Sinne, seine Auffassung von der Natur des Menschen und seiner Bestimmung zu der Anschauung, daß jede gute Tat ihren Lohn in sich selbst trägt. Aber trotz des „optimistischen" Pantheismus zeigt sich bei dem Kaiser oft ein weltfremder Zug, fast eine Sehnsucht nach dem Tode, da ihm das irdische Treiben in seiner Nichtigkeit und Hohlheit — man denke an die Zustände seines Zeitalters — nur zu deutlich geworden ist. Seine ganze Weltanschauung ist die Resignation, die Philosophie ihm die

Freundin, die das Leben ertragen lehrt. Zur Darstellung dieser Lebens- und Weltanschauung wurden von dem Vortragenden eine Reihe bezeichnender Stellen aus den „Selbstbetrachtungen" des Kaisers in einer sich enger als die kürzlich erschienene Kieferschе Uebersetzung an das Original anschließenden eigenen Uebertragung vorgeführt. — Mit welch heroischer Pflichterfüllung und Selbstaufopferung aber der Kaiser trotz seiner Resignation und Weltverachtung sich seinem Herrscherberuf gewidmet hat, zeigte der Vortragende in einem kurzen Ueberblick über seine Regierung (den Partherkrieg, die Pest, die Markomannenkriege, den Aufstand des syrischen Statthalters Avidius Cassius, den zweiten germanischen Krieg, während dessen der Kaiser fern der Heimat im Barbarenlande, im Kriegslager zu Wien, am 17. 3. 180 stirbt), erörterte dann das Verhältnis zu seiner Gattin Faustina, seinem Adoptivbruder L. Verus, seinem Sohn Commodus, und gab einen Ausblick auf die Folgezeit.

Nach einem zusammenfassenden Urteil über die Persönlichkeit Mark Aurels, dessen inneres Leben eine tiefe Tragik in sich birgt, wies der Redner unter Anknüpfung an den 90. Geburtstag Eduard Zellers, unstreitig des bedeutendsten Forschers und Darstellers der griechischen Philosophie, und an ein Urteil Ernest Renans, des großen Franzosen, über die weltgeschichtliche Bedeutung des Griechentums — auf das Ziel und die Bedeutung des Deutschen Gymnasialvereins hin. „Dieser will das humanistische Gymnasium, das neben der Pflege deutschnationaler Bildung die Einführung in griechischen Geist und griechische Schönheit als seine edelste Aufgabe betrachtet, erhalten und das Verständnis für seine hohen Ziele in immer weitere Kreise tragen. Mögen das Realgymnasium und die Oberrealschule neben der älteren Schwester fröhlich gedeihen, wir verlangen nur, daß unsere Gegner ehrlich den «Königsfrieden» halten, den die vom Kaiser einberufene Konferenz des Jahres 1900 dem höheren Schulwesen gebracht hat, auf daß sich jede der drei höheren Schularten ruhig und ungestört nun um so eifriger der Pflege ihrer Eigenart zuwenden kann. So kann unsere Sache siegen, ist sie doch die gute Sache, denn unser Streben ist kein anderes als durch den griechischen Unterricht in die griechische Welt einzuführen und, soviel an uns liegt, dafür zu sorgen, daß der Zusammenhang und die stetige Weiterentwicklung in der Kulturgeschichte der Menschheit nicht verloren gehe!"

Aus den Verhandlungen des Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins.

Der Niederrheinische Verband hielt am 15. Mai zu München-Gladbach seine dritte Hauptversammlung ab. Nachdem Gymnasialdirektor Dr. Schweikert die Teilnehmer herzlich willkommen geheißen hatte, hielt Oberlehrer Dr. Brandt-Bonn einen Vortrag über „Das humanistische Gymnasium und die künstlerische Erziehung". Nach einer Vorbemerkung über die taktische Bedeutung der Frage für das Gymnasium, für das die Beschäftigung mit dem Griechischen, der Sprache des klassischen Künstlervolkes, im Vordergrund stehe, wies er auf die Bewegung hin, welche, in Erkenntnis von dem Niedergang der künstlerischen Kultur des deutschen Volkes, unter Führung von Männern wie Konrad Lange und Alf. Lichtwark die Wiederbelebung des künstlerischen Sinnes auf breitester Grundlage, durch Schule und Elternhaus, erstrebt. Der Redner führte dann aus wie die einzelnen Fächer des gymnasialen Unterrichts, jedes an seinem Teil, dazu beitragen können, diese wichtige Aufgabe zu lösen. Die Fähigkeit äußerer und innerer Anschauung wieder zu gewinnen, sei das erste Ziel; am wichtigsten sei die Beschäftigung mit dem Griechentum, insbesondere mit Homer. Es handle sich nicht darum, hellenische Kunst als das alleingiltige Ideal hinzustellen; eine nationale Kunst, die es vermag, dem innersten Leben und Wesen des eigenen Volkstums Gestaltung zu verleihen, sei das Ziel. Aber in der Erziehung zum Verständnis griechischer Kunst hätten wir das wichtigste Mittel zur Heranbildung künstlerischen Sinns. Zu einer Stellungnahme gegen die Bestrebungen der modernen Kunst, ein neues Kunstideal zu schaffen, läge für die Vertreter der klassischen Bildung kein Grund vor.

Nachdem der Vorsitzende dem Redner für die feinsinnigen Ausführungen den Dank der Versammlung ausgesprochen, gab Professor Volkmann-Düsseldorf seiner Befriedigung Ausdruck, daß sich seine Befürchtung, es werde eine neue Schuldisziplin empfohlen werden, nicht bestätigt habe. Auch er dankt Herrn Brandt für die Fülle der Anregung, findet nur eine gewisse Einseitigkeit in dessen Auffassung, ein allzu starkes Betonen der Anschauung, da doch die Pflege der Musik und des künstlerischen Gebrauchs der Muttersprache gleich wichtig sei.

Es folgte ein Vortrag des Dir. Dr. P. Cauer über den „gegenwärtigen Stand der schulpolitischen Bewegung", der sich in allem Wesentlichen mit den oben S. 154—162 abgedruckten Ausführungen des Genannten in der Marburger Generalversammlung des Gymnasialvereins deckte. Bei der sich in München-Gladbach anschließenden Diskussion dankte Pfarrer Lic. Weber dem Berichterstatter besonders warm für die Art, wie er den in M.Gladbach stark gefährdeten humanistischen Gedanken verfechte. Den von ihm ausgesprochenen Befürchtungen trat Dir. Schweikert entgegen, und Oberbürgermeister Piecq

von M.Gladbach bestätigte, daß weder er noch seines Wissens die Mehrheit der Stadtverordnetenversammlung an eine Umwandlung des Gymnasiums in eine Reformanstalt denke, dazu habe er viel zu viel Achtung vor der humanistischen Bildung. Es könne nur künftig, wenn sich das Bedürfnis herausstellen sollte, die Angliederung von Parallelklassen eines Real-, vielleicht auch eines Reformgymnasiums in Frage kommen. Prof. Martens-Elberfeld erklärt sich im allgemeinen mit Dir. Cauer einverstanden, doch will er ein Wort für die großstädtischen Schulen einlegen. Bei verständiger Erziehung könnten die schädigenden Einflüsse des Großstadtlebens von den Schülern ferngehalten werden; das sei Sache des Elternhauses, das man immer mehr daran gewöhnen müsse, die Lösung dieser Aufgabe nicht von der Schule zu erwarten. Der Vorsitzende, Herr Fabrikant J. W. Simons-Elberfeld, stimmt mit Direktor Cauer und Schweikert darin überein, daß das Gymnasium nicht auf Seelenfang ausgehen dürfe. Doch bedeute der unvermeidliche Rückgang der Schülerzahl eine gewisse Gefahr. Bei der wachsenden Steuerlast namentlich der Großstädte sei die Lust groß, an den höheren Schulen zu sparen; den Erfolg und Wert einer Schulgattung bemesse man gern nach der Schülerzahl und dem durch sie bedingten Kostenaufwand. Uebrigens habe Dir. Cauer ihn überzeugt, daß die völlige Beseitigung des Monopols unser eigenstes Interesse sei. Oberlehrer Brandt macht auf die Haltung des von Kannegießer geleiteten Korrespondenzblattes aufmerksam, das neuerdings Auszüge aus Berichten bringe, die Lobeshymnen auf das Reformgymnasium enthalten. Dir. Cauer dankt für die vielfache Zustimmung; wenn sein Bericht dazu beitragen könne, die in M.Gladbach schwebende Frage glücklich zu lösen, würde ihm das besonders wertvoll sein. Herrn Simons stimmt er vollständig bei: nach der Menge der Gefolgsleute den Wert des Mannes zu bemessen, sei eine alte menschliche Schwäche. Wir müßten nur versuchen, sie auf die angegebene Weise zu bekämpfen. Daß das Elternhaus, wie Prof. Martens wolle, immer in der Lage sei, den schädlichen Wirkungen großstädtischen Lebens erfolgreich entgegenzuarbeiten, glaube er nicht. Die Frage der Verminderung großstädtischer Schulen sei aber nicht brennend: denn eine nennenswerte Verschiebung zu Gunsten der kleinen Städte sei bei den finanziellen Schwierigkeiten nicht zu erwarten.

(Nach Mitteilungen des Herrn Oberlehrer Kraußhaar-Elberfeld.)

Der erste Deutsche Oberlehrertag.

Da wir leider durch Krankheit verhindert waren, an ihm teilzunehmen, so müssen wir auf ein fremdes Referat über den ungemein glücklichen Verlauf dieser Versammlung verweisen. Eine gewissermaßen offizielle Berichterstattung findet sich aus der Feder des Darmstädter Prof. Heddäus in Nr. IV des XXI. Jahrgangs der Südwestdeutschen Schulblätter, des Organs der Vereine akademisch gebildeter Lehrer in Baden, Hessen und Württemberg, einer Zeitschrift, die aus den Badischen Schulblättern erwachsen nunmehr zu unserer Genugtuung nicht bloß im Südwesten Deutschlands die gelesenste unter den das höhere Schulwesen betreffenden Blättern ist, sondern sich auch immer mehr der Beachtung in anderen Teilen unseres Vaterlandes erfreut. Die bedeutungsvolle Rede Paulsens freilich ist in diesem Referat nicht enthalten, auch ihr Inhalt nicht skizziert mit Rücksicht auf die gesonderte vollständige Drucklegung: wir werden auf sie später zu sprechen kommen. Leid tut uns nur nach Mitteilung von Augenzeugen, daß über die dramatische Aufführung am Vorabend nichts Näheres mitgeteilt ist, die in aristophanischer Weise pädagogische Tagesfragen behandelt hat. Möchten dem Verband zu dem zweifellosen ideellen Erfolg, der durch den ersten Verbandstag erzielt ist, reichliche praktische Ergebnisse für Didaktik und Standesangelegenheiten beschieden sein. Der hessischen Lehrerschaft aber wird es für alle Zeit zum Ruhm gereichen, diese Vereinigung angebahnt zu haben. U.

Der Kölner Neuphilologentag.

Auch zur Kenntnisnahme dieser Verhandlungen verweisen wir am besten auf die Südwestdeutschen Schulblätter, wo (der Mathematiker, Orientalist und Neusprachler) Prof. Dr. Ruska von der Heidelberger Oberrealschule in Nr. 6 und 7 sehr eingehend über Vorträge und Diskussionen berichtet hat. Im Mittelpunkt des Interesses stand hier die Verhandlung über die Frage, inwieweit das Uebersetzen aus dem Französischen und Englischen ins Deutsche zu üben sei, die in erster Linie durch einen Vortrag des Oberschulrats Waag von Karlsruhe angeregt wurde. Dieser trug den Titel: „Wie übermitteln die neusprachlichen Schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige Allgemeinbildung?“ und gelangte zu dem Resultat, daß die neusprachliche Schule als eine dem Gymnasium gleichwertige Bildungsschule stehe oder falle, je nachdem sie der Kunst des Uebersetzens in die Muttersprache den unerläßlichen Raum gönnt oder ihr ihre Pforten verschließt. Wieder aufgenommen wurden dann die Erörterungen hierüber durch einen Vortrag des Dir. Walter von Frankfurt a. M. über den „Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen“ und

die daran sich schließende lebhafte Debatte. Diese Kölner Verhandlungen haben Interesse gleicherweise für die „altsprachlichen" Schulen, weil diese ja zugleich neusprachliche sind, in nicht wenigen Gymnasien bekanntlich auch das Englische obligatorischer Unterrichtsgegenstand ist. Wer sagt, daß die Kunst des Übersetzens in die Muttersprache von den lediglich neusprachlichen Schulen festgehalten werden müsse, daß diese sonst dem Gymnasium nicht gleichwertig sein würden, könnte ja gerade für die Gymnasien das Uebertragen aus dem Französischen und Englischen, soweit nicht Not in einzelnen Fällen dazu zwingt, völlig preisgeben, weil die Schulung, die in den neusprachlichen Schulen durch solche Uebersetzungen erreicht werden soll, in den humanistischen Anstalten durch die Uebertragung aus dem Lateinischen und Griechischen erreicht wird. Auffällig ist uns, daß nach dem Referat bei dem, was zur Empfehlung des Uebertragens in die Muttersprache gesagt wurde, nur von der Notwendigkeit, die Kunst des Uebersetzens zu pflegen, und von dem Gewinn die Rede gewesen ist, die daraus für den Gebrauch der Muttersprache fließt, und nicht von der großen Bedeutung, die die bei dem Her- wie Hinübersetzen geübte Sprachvergleichung und die dadurch gewonnene Einsicht in die Verschiedenheit der Idiome für Entwicklung des Denkens besitzt. U.

Dem Morgenblatt der „Täglichen Rundschau" vom 29. Mai Nr. 247 entnehmen wir folgende interessante Mitteilung:

Erster allgemeiner Tag für deutsche Erziehung.

Aus Weimar schreibt man uns: Der Erste allgemeine Tag für deutsche Erziehung wurde von Bürgermeister Dr. Donndorf begrüßt, welcher den Wunsch aussprach, daß unter dem Einfluß von Goethes und Herders Geist aus dem scheinbar unfruchtbar darniederliegenden deutschen Erziehungswesen neue Früchte hervorwachsen möchten. Der Herausgeber der „Blätter für deutsche Erziehung" Arthur Schulz (Friedrichshagen), der Hauptvorkämpfer der ganzen Bewegung, sprach über „die grundsätzlichen Forderungen für die Neubildung des Gesamtschulwesens". Er erklärte allem Lernzwang den Krieg. Wie das Kind vor Eintritt in die Schule, nur dem inneren Triebe folgend, unendlich mehr durch Anschauungsunterricht und wißbegieriges Fragen lerne, als in der doppelten Zeit des Schulbesuchs, so müsse diese einfache und leichte Art des Lernens auch in der Schule fortgesetzt werden: möglichst viel Anschauungsunterricht nach der Natur (nicht nach toten Bildern), möglichst viel Unterricht in freier Natur, unbeschränktes Fragerecht der Kinder, Förderung der körperlichen Entwicklung! Bei den bloßen Fertigkeiten, wie Lesen und Schreiben, Erlernen der Sprachen und Rechnen, solle man sich nicht mehr so übermäßig lange aufhalten. Im Religionsunterricht müsse das Auswendiglernen unverstandenen Stoffes in unverständlicher Sprache fortfallen; auch sei die Bibel kein deutsches Buch. Nach ihr käme zuerst das auserwählte Volk der Juden, dann kämen die Griechen und schließlich die Römer, und wir kämen überhaupt nicht! Der Umgang mit der Natur sei der herrlichste Gottesdienst; in der Natur und ihren Werken könne man des Ewigen Ehre rühmen. Der Unterricht müsse in erster Linie Heimatsunterricht sein, es müsse die Einheitsschule angestrebt und beim Unterricht deutsche Bildung betont werden. Würde ein Kind von 10 Jahren fragen, was Sozialdemokratie sei, so würde ihm geantwortet werden, das gehe es nichts an. Statt dessen werde es sehr gründlich über die Plebs des alten Rom unterrichtet. Man scheue sich, Fragen zu berühren, die das eigene Volkstum betreffen, während man den Geist der Knaben mit Namen und Dingen vollstopfe, die schon vor Jahrtausenden ins Meer der Vergessenheit versunken seien.

Der Vorsitzende Professor Dr. Förster (Oberlehrer am Kaiser-Wilhelms-Realgymnasium in Berlin) sprach über „Die alten Sprachen und die normale Bildung". Unwiederbringlich sei die Zeit verloren, die der höhere Schüler und der Student mit dem Einpauken alles möglichen Wissenskrams aus römischer und griechischer Zeit verbracht habe, der bald wieder vergessen werde, da es nach der Schulzeit keine Anregung mehr dafür gebe. Besser hätte in dieser Zeit gelehrt werden sollen, was jeder Deutsche von seinem Lande und dessen Naturreichtum, von seinem Staate und dessen Gesetzen wissen müsse. „Los von Rom" müsse auch hier die Losung sein. Deutsche Jünglinge sollten lernen, was deutsche Art und Weisheit sei. Das Lehren fremder Sprachen, fremder Sitten und Vorbilder, namentlich aber der alten Sprachen, entfremde die deutsche Jugend immer mehr der heimatlichen Erde. Die Weltliteratur müsse jedem zugänglich gemacht werden, wie alle Kunst, aber auf dem Wege guter deutscher Uebersetzungen. Die Grundzüge des Erziehungsprogramms hätten zu lauten: Bildung des Geistes, Erziehung des Gemüts, Herausarbeitung der Persönlichkeit. Natürliche Leibesbildung, aber keine gymnastische, sei neben der Schulbildung energisch anzustreben.

Professor Dr. Ludwig Gurlitt (Oberlehrer am Gymnasium in Steglitz), verbreitete sich über „Klassizismus und Historismus". Seit zwanzig Jahren lehre er als klassischer Philologe, und er sage, das Studium der klassischen Philologie und Geschichte dürfe nicht über Bord geworfen werden, wenn Deutschland seine wissenschaftliche Großmacht-

stellung nicht einbüßen wolle. Aber sein Einfluß in der höheren Jugenderziehung dürfe nicht mehr im Vordergrunde stehen. Vieles von dem, was wir da auf den Schulbänken gelernt, mute uns heute an wie ein Märchen aus alter Zeit. Was hält der Deutsche heute noch von der Geschichte des alten Roms, der Volsker und Samniter! Heute drehe sich das Interesse um ganz andere Dinge. Wir müßten mit stolzem Nationalbewußtsein deutsche Schulen fordern und die Kinder nicht mehr zur Heimatlosigkeit und Farblosigkeit erziehen. In römischer und griechischer Geschichte seien sie daheim, sie kennten Praxiteles und Phidias, schwerlich aber einen Ludwig Richter, Hebbel und Thoma. Ciceros Reden im lateinischen Unterricht eröffneten einen Abgrund sittlicher Verkommenheit; und Männer, die vor Jahrtausenden ihren höchsten Ehrgeiz darin erblickten, die Gesetze anderer mit Füßen zu treten und Tausende von Menschenleben für nichts zu achten, könnten uns heute nicht mehr als Vorbilder dienen. Unser humanistisches Gymnasium, so weit es auf dem überwundenen römischen Humanitätsbegriff beruhe, habe keine Berechtigung mehr. Bismarck habe zugestanden, daß er das Gymnasium als Republikaner vom reinsten Wasser verlassen habe. Lehre doch die römische Geschichte den Königsmord verherrlichen und eine Staatsverfassung wie die unsre verachten. Viele finden den Weg aus dem Klassischen ins Vaterländische nicht mehr zurück. Das Latein müsse noch mehr beiseite treten; allen, die nicht Philologie studieren wollten, müßten die altgriechischen Dichterwerke durch Uebersetzungen zugänglich gemacht werden. Das Vaterland brauche deutsche Männer in den Tagen der Gefahr und nicht solche, die ihm kalt und fremd gegenüberständen.

Professor Dr. Schwend (Oberlehrer an der Friedrich-Eugen-Realschule und Dozent an der Technischen Hochschule in Stuttgart) erntete besonderen Beifall mit seinen Ausführungen über „die Naturwissenschaft in der Schule". Die Naturwissenschaften sind in der Schule nur geduldet, mit Ausnahme von Württemberg, wo der Unterricht in diesen Fächern in den drei oberen Klassen der Realschulen eingeführt sei. Die preußischen Lehrpläne der oberen Abteilungen enthielten hier ein „Vacat". Man fürchte wohl für Glaube und Christentum, wenn die Schüler von Deszendenzlehre und Darwinismus hörten, aber davon erführen sie einige Jahre später — unvorbereitet — doch, und innere Kämpfe dürfe man der Jugend nicht ersparen, sonst könne sie sich keine eigene Weltanschauung schaffen. Jedenfalls lehre die Erfahrung, daß das kindliche Gemüt der Naturbeschreibung begeistert folge, die Schüler lernten nach bestimmten Grundsätzen beobachten und selbständig arbeiten und schaffen, während ihnen bei den anderen Fächern meist die Quellen und der ganze Prozeß des historischen Forschens verborgen bleibe. Ohne Psychologie, d. h. ohne Naturwissenschaft, sei kein philosophisches System mehr zu denken. Aber der unerschöpfliche Formenschatz der Natur bilde auch den ästhetischen Sinn. Im Freien sollten die Schüler die Rohstoffe kennen lernen, in den Fabriken und im Kunsthandwerk ihre Verarbeitung. Ueberall hin müßten sie geführt werden und Schulausflüge jede Woche, auch im Winter, stattfinden. Auf diese Weise lernten sie die Natur aus eigener Anschauung kennen, kämen mit dem Lehrer in lebensvolle Berührung, und es bilde sich zwischen beiden ein vertrauensvolles Verhältnis heraus, das fürs ganze spätere Leben des Kindes von allergrößtem Vorteil sein könne.

Oberlehrer Dr. Steinweg (von der Städtischen Oberrealschule in Halle a. S.) sprach über das Thema: „Der Weg zur Kunst durch die Natur". Alle Versuche, die Kunst auf anderen Wegen, als durch die Natur in die Schule einzuführen, seien erfolglos gewesen. Nur durch die Kenntnis der Natur und Anregungen aus dem wirklichen Leben erwächst Kunstverständnis, zu dem ein rationeller Zeichenunterricht, Anleitung zum Modellieren von Körpern und nicht zuletzt eigene Leibesübungen gehörten. — Auch dieser Redner fand, einschließlich seiner scharfen Schlußbemerkungen gegen die schablonenhafte Einjährigenausbildung, allenthalben Zustimmung. In dem sich anschließenden Meinungsaustausch war man darüber einig, daß Uniformieren und Reglementieren im Unterricht vom Uebel seien, man müsse dem Lehrer Spielraum und Bewegungsfreiheit lassen und ihm gestatten, ja vorschreiben, daß er seine Lehrmethode dem Einzelnen individuell anpasse. Lehrer Riedel (Leipzig) teilte mit, daß er mit dem Unterricht im Freien, auf den von den meisten Rednern großer Wert gelegt werde, sehr ermutigende Erfahrungen gemacht habe, namentlich mit dem Zeichnen und Modellieren nach der Natur. Dr. med. Liebe empfahl die möglichst ausgedehnte freie Bewegung in der Natur als wirksamstes Vorbeugungsmittel gegen Alkohol, Tuberkulose und sexuelle Verirrungen.

Versammlung des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland am 19. und 20. Mai 1904.

Die Versammlung fand in Quedlinburg statt, infolge einer Einladung dieser Stadt zur Teilnahme an der Enthüllung des Guts Muths-Denkmals, woran sich auch der Deutsche Turnlehrerverein beteiligte. Dieser Feier war der 20. Mai gewidmet: der Begrüßungsrede

des Oberbürgermeisters folgte die Erwiderung des Vorsitzenden des Zentralausschusses, Landtagsabgeordneten von Schenckendorff, der die Bedeutung von GutsMuths auch für die heutige Zeit darlegte und dem Vertreter der Stadt das soeben fertiggestellte Buch „Wehrkraft durch Erziehung" übergab, sodann der Festvortrag des Stadtschulrats Dr Kerschensteiner von München über das Thema „Zwischen Schule und Waffendienst". Am Tage vorher war von dem Zentralausschuß über die Einführung eines obligatorischen Spielnachmittages für Knaben- und Mädchenschulen verhandelt worden nach Referaten des Studiendirektors Prof. Raydt von Leipzig und des Professors Dr. Kohlrausch von Hannover. Man einigte sich dahin, daß für jede Schule ein Spielnachmittag mit allgemein verbindlicher Beteiligung einzurichten sei und dauernde Befreiung nur auf ärztliche Bescheinigung geschehen dürfe, daß ferner eine Spielaufsicht durch Lehrer notwendig sei und die Aufsichtsstunden als Pflichtstunden anzurechnen oder besonders zu vergüten seien.

Der XVI. Kongreß des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit

hat vom 1. bis zum 3. Juli d. J. in Worms stattgefunden. Die zuvor schon in der sehr lesenswerten Denkschrift „Erziehliche Knabenhandarbeit" kurz besprochenen Themen: „Werkunterricht in der Volksschule, der Handarbeitsunterricht in den Schülerwerkstätten, die Handarbeit im Knabenhorte, die Bedeutung des Handarbeitsunterrichts für die Hilfsschule" wurden in Vorträgen und Debatten gründlich und mit allgemein befriedigenden Ergebnissen erörtert. Ebenso erfreulich wie belehrend war für die Kongreßteilnehmer auch der Einblick, den sie in den Werkunterricht der Wormser Volksschule mit eigenen Augen gewannen.

Feier des 40jährigen Bestehens des Bayerischen Gymnasiallehrervereins.

Sie fand am 19. Dezember v. J. statt, und über ihren harmonischen, erhebenden Verlauf berichtet recht ausführlich die „Augsburger Abendzeitung" vom 29. Dezember Nr. 357, wesentlich kürzer die „Blätter für das Gymnasialschulwesen, herausgegeben vom Bayerischen Gymnasiallehrerverein" 1904 Heft I und II S. 171 und zwar, weil das Hauptstück vom Vortrag des 1. Vorstands Prof. Eugen Brand, die Darstellung der nach verschiedenen Seiten überaus wirkungsreichen Tätigkeit des Vereins seit seiner Gründung, aufgenommen ist in die ausführliche und sehr wertvolle Geschichte der „Entwicklung des Gymnasiallehrerstandes in Bayern von 1773—1904", die von demselben Herrn verfaßt ist und das ganze Doppelheft VII und VIII des lauf. Jahrgangs der genannten Zeitschrift füllt.

Zusammenkunft ehemaliger Angehöriger des Gymnasiums Ansbach im Jahr 1903.

Eine trefflich erdachte und trefflich ausgeführte Vereinigung der alten Schüler dieser Anstalt, die seit vielen Jahren durch hervorragende Lehrkräfte und den von ihnen erzeugten guten Geist ausgezeichnet gewesen ist, mit dem Zweck, daß die alten Kameraden sich und, soweit dies möglich, ihre alten Lehrer einmal wiedersehen und ihrer Pietät gegen die Schule und die Männer Ausdruck geben möchten, aus deren Pflege sie einst hervorgegangen. Oefter finden, so viel wir wissen, solche Zusammenkünfte nur von Zöglingen der alten Fürstenschulen statt. Es wäre aber in der Tat gerade heutzutage wohlangebracht, daß, wo immer die gleiche Gesinnung vorhanden, sie sich auch wiederholt in gleicher Weise betätigte. Es wäre der beste Protest gegen die unsinnigen Angriffe, die noch immer aus verschiedenen Motiven gegen Organisation und Unterrichtsbetrieb der humanistischen Anstalten unseres Vaterlandes gerichtet werden.

Eine genaue Schilderung von dem Verlauf des Festes findet sich in der „Fränkischen Zeitung" vom 24. September v. J. Nr. 262. Am Morgen wurden auf dem Ansbacher Friedhof an dem Grabe von drei ehemaligen Rektoren der Schule Kränze im Namen der früheren Schüler niedergelegt. Dann ein überaus zahlreich besuchtes, gesellig-heiteres Zusammensein in einer Weinhalle der Stadt, in der zunächst Oberstudienrat Dr. Lechner im Namen der früheren Lehrer eine Rede hielt, die nicht am wenigsten da von lauten Beifallskundgebungen unterbrochen wurde, wo er davon sprach, welche Bedeutung die klassischen Schulstudien für die Zöglinge gehabt hätten und noch hätten. Es folgte der wohlbekannte Geograph Sigmund Günther, jetzt Professor der Erdkunde an der technischen Hochschule in München, vorher zehn Jahre Lehrer der Mathematik und Physik an dem Ansbacher Gymnasium, der manche heitere Bilder der Vergangenheit an dem geistigen Auge der Zuhörer vorüberziehen ließ und mit einem lateinischen Toast auf Herrn Lechner schloß. Nicht minder teils erbauend, teils erheiternd verlief der Festabend, an dem auch der Staatsminister Graf von Crailsheim als ehemaliger Schüler der Anstalt das Wort ergriff. U.

Die 43. Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer.

Vor kurzem erschien das 34. Jahresheft des obengenannten Vereins mit dem Bericht über die 43. Jahresversammlung. Ungemein lesenswert ist hier der Vortrag des Prof. Dr. Rudolf Burckhardt von Basel über „Antike Biologie", eines Mannes, der in glücklichster Weise seine zoologischen Fachstudien mit philologischen und ein akademisches Lehramt mit Schultätigkeit verbindet. Er schließt mit den Worten: „Nach dem Gesagten werden Sie mich verstehen, wenn ich von dem Studium der Geschichte unserer Wissenschaft im Altertum mehr als Befriedigung der Neugier erwarte, ja wenn ich in ihr einen der stärksten Magneten erblicke, der Naturgeschichte und humanistische Bildung einander annähert in der Weise, die uns stets die Einheit unseres erzieherischen Zieles vor Augen hält." Worauf noch die Worte folgen, mit denen Rohde seine Psyche schließt. In der Diskussion über den Vortrag teilte der Redner mit, daß er einmal mit einer oberen Klasse des Basler Gymnasiums Stücke der aristotelischen Tiergeschichte gelesen und dazu fortlaufend Realerklärungen gegeben habe.

Zweifellos von Interesse ist ferner auch für die deutschen Gymnasiallehrer der Vortrag von Prof. Dr. Billeter von Zürich „Ueber die Auswahl der lateinischen Schullektüre" und die daran geknüpfte Debatte. Es wird hier eine Revision der gesamten römischen Literatur bis zu den lateinischen Kirchenvätern in Hinsicht auf ihre Brauchbarkeit für die Schule vorgenommen und einer wesentlichen Erweiterung des üblichen Kanons das Wort geredet, und es werden Vorschläge gemacht, die an die auf der Berliner Junikonferenz vom Jahre 1900 und auf der Kasseler Konferenz der Reformschulmänner vorgebrachten erinnern und an das, was v. Wilamowitz für den griechischen Unterricht vorgeschlagen hat.

Das Stuttgarter Mädchengymnasium.

Das württembergische Mädchengymnasium in Stuttgart hat in diesem Frühjahr seine ersten Abiturientinnen, vier an der Zahl, entlassen, die mit Ehren das Reifeexamen am Gymnasium in Cannstatt bestanden haben. Darüber und über die aus diesem Anlaß veranstaltete Abschiedsfeier berichtet der im April ausgegebene Rechenschaftsbericht. Auch sind die von dem Kommissär der Anstalt, Herrn Gymnasialprofessor Dr. Hermann Planck, und der Vorsteherin, Frl. Leontine Hagmaier, bei dieser Gelegenheit gehaltenen Reden in der Zeitschrift „Frauenberuf", herausgegeben von dem schwäbischen Frauenverein zu Stuttgart, in Nr. 13 des laufenden Jahrgangs abgedruckt.

Die Anstalt wurde 1899 hauptsächlich durch die tatkräftige Initiative der indessen verstorbenen Freiin Gertrud Urkull ins Leben gerufen. Sie ist bis jetzt Privatanstalt, erhält aber von dem Kultministerium und der Stadt namhafte Zuschüsse. Im Schuljahr 1903/4 zählte sie in 6 Klassen 39 Schülerinnen. Der Eintritt erfolgt mit dem zurückgelegten 12ten Lebensjahr aus einer höheren Töchterschule oder aus einer der württembergischen Landlateinschulen, in denen überall Mädchen als ordentliche Schülerinnen zugelassen sind, und führt in sechsjährigem Unterrichtsgang an das Ziel der gymnasialen Maturitätsprüfung. Für alle, die diese bestehen wollen, ist der griechische Unterricht obligatorisch, der nach zweijährigem Lateinunterricht beginnt. Die Gesamtzahl der wöchentlichen Stunden während der sechs Jahre ist für Religion 12, für Deutsch 14, für das Latein 52, für das Griechische 32, für das Französische 14, für Geschichte 12, für Erdkunde 6, für Mathematik 22, für Naturwissenschaften 12, für Philosophie 2.

Durch die Freundlichkeit des Kollegen Planck (dessen unermüdliche Bemühungen um die Anstalt um so lebhaftere Anerkennung verdienen, als er das Amt des Kommissärs — ebenso wie Frl. Hagmaier das ihrige — als Ehrenamt verwaltet) habe ich in aller Muße Einsicht nehmen können von den lateinischen und griechischen Examenarbeiten (Herüber- und Hinüberübersetzungen) verschiedener Klassen am Ende des Schuljahres 1902/3, und ich kann bezeugen, daß diese Leistungen teils sehr erfreulich, teils wenigstens befriedigend waren, wie mir Aehnliches vom Karlsruher Mädchengymnasium, das ebenfalls sechs Jahreskurse umfaßt, versichert wird. Ich glaube, daß dies Resultat in Stuttgart zum großen Teil dem Ernst zuzuschreiben ist, mit dem nach guter württembergischer Tradition auch das Uebersetzen ins Lateinische und Griechische betrieben wird. (Es wird dabei im griechischen Unterricht das mir sehr praktisch erscheinende griechische Uebungsbuch für Sekunda mit einem Abriß der Tempus- und Moduslehre von Dr. Th. Drück, Prof. am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart, 2. Aufl. 1902, Verlag von A. Bonz in Stuttgart, benutzt.) Uebrigens müssen wir uns ja bei den schönen Erfolgen an mehreren Mädchengymnasien stets gegenwärtig halten, daß wir es da immer oder fast immer mit einer Elite von Schülerinnen zu tun haben, mit einer Elite an Fleiß und Begabung, und daß die Sache wesentlich anders aussehen würde, wenn die Mischung von begabten und fleißigen Zöglingen mit wenig begabten und wenig fleißigen oder ganz unbegabten und faulen hier dieselbe wäre, wie gewöhnlich in Knabenschulen. Sollte je ein Mädchengymnasium so zusammengesetzt und stark frequentiert sein, dann würde wohl die jetzt genügende Zahl der wöchentlichen Lektionen für einzelne Lehrgegenstände nicht ausreichen, oder es müßte die Zahl der Jahreskurse vermehrt werden.

Nebenbei möchte ich bemerken, daß ich unter den von mir mit eigenen Augen kennen gelernten Anstalten, an denen Mädchen gymnasialen Unterricht erhalten, die

besten Eindrücke von der Wiener Schule gewonnen habe, die von Herrn Ritter v. Kraus geleitet wird. Sie stand hinsichtlich ihrer Organisation, als ich sie im Frühling vorigen Jahres besuchte, den österreichischen Knabengymnasien schon näher, als alle unsere deutschen Mädchengymnasien den humanistischen Knabenschulen stehen, und sollte nach Ansicht des Leiters sich noch weiter in dieser Richtung entwickeln, bis zu einer Anstalt von 8 lateinischen und 6 griechischen Jahreskursen, in die aber die Mädchen erst mit 12 Jahren einzutreten und die sie demgemäß erst mit 20 Jahren zu verlassen hätten, während die österreichischen Knaben normalerweise vom 10.—18. Lebensjahre das Gymnasium besuchen. Ich konnte dem genannten Herrn, als wir auf die gegen den Gymnasialunterricht der Mädchen geltend gemachten gesundheitlichen Bedenken zu sprechen kamen, sagen, daß ich einen ungünstigen Eindruck von dem gesundheitlichen Zustand der Gymnasiastinnen auch in Italien nicht empfangen hätte, wo seit Zulassung der Coeducation die Konformität zwischen der gymnasialen Erziehung des männlichen und der des weiblichen Geschlechts eine vollständige ist und in der untersten der acht Klassen neben den zehnjährigen Knaben gleichaltrige Mädchen zu finden sind.

Jedenfalls sollte u. E. diese Konformität soweit gehen, daß alle Mädchen, wie in Italien, Wien, Karlsruhe, auch am griechischen Unterricht teilnehmen müssen. Die, welche nicht genug Begabung oder Lust haben, sich auch den wertvolleren (insbesondere für Mädchen wertvolleren) Teil der humanistischen Schulbildung anzueignen, sollten überhaupt auf diese verzichten. Wir stimmen durchaus dem Bedauern zu, das Prof. Keim, der Direktor des Karlsruher Mädchengymnasiums, im Nachwort zu einem Bericht über die Danziger Versammlung des Vereins für das höhere Mädchenschulwesen (in Nr. XI des Jahrgangs 1903 der Südwestdeutschen Schulblätter) darüber ausgesprochen hat, daß man an allen preußischen Gymnasialkursen für Mädchen das Griechische hat fallen lassen. Uhlig.

Zum griechischen Unterricht in Nordamerika.

Wir haben in verschiedenen Jahrgängen Gelegenheit genommen, auf die griechischen Studien in Nordamerika und die Schätzung, die ihnen dort zuteil wird, aufmerksam zu machen (so nach brieflichen Mitteilungen des gegenwärtigen Präsidenten der kalifornischen Universität B. J. Wheeler I 119 VIII 24 und auf Grund der Mitteilungen über die Proceedings of the international Congress of Education in Chicago 1893 IV 155 V 153). Wir möchten heute eine nicht uninteressante Nachricht solches Inhalts bringen, die wir dem schönen Aufsatz von Professor Blaß in Halle „Der Stand der klassischen Studien in der Gegenwart“ (in der Septembernummer der „Deutschen Revue“ v. J. 1903) entlehnen:

„Im Staate Mississippi gibt es eine Staatsuniversität, bei der bis vor wenigen Jahren für die Zulassung kein Griechisch gefordert wurde. Ein jüngerer Professor an der Universität, Paul Hill Saunders, stellte den Antrag, es möge dies geschehen, erhielt indes den Bescheid, daß man es gar nicht fordern könne, da doch an fast keiner der höheren Lehranstalten des Staates auch nur die Möglichkeit sei, Griechisch zu lernen. Professor Saunders indessen zog daraus lediglich die Folgerung, daß also dies zuerst geändert werden müsse und geändert werden solle. Er schrieb an die Vorstände der sämtlichen höheren Lehranstalten seines Staates: sie möchten ihm in den nächsten großen Sommerferien Lehrer nach dem Universitätsorte schicken, die geneigt wären, Griechisch zu lernen; er wolle es ihnen ohne Entgelt beizubringen suchen. Die kamen also, und der Unterricht begann und nahm seinen Fortgang, solange wie die Ferien dauerten; sehr weit kam er in dem Vierteljahr natürlich nicht. Aber nun trat der schriftliche Verkehr ein: Aufgaben zum Uebersetzen wurden zugesendet und Uebersetzungen eingeschickt und mit der Korrektur zurückgeschickt. Dann, als wieder Ferien waren, wieder mündlicher Unterricht, und darauf schriftlicher, und darauf wieder mündlicher. Und nun waren die Zöglinge so weit, daß sie selber wieder die Elemente lehren konnten. Schüler fanden sich, und damit war das Griechische als Lehrgegenstand an der betreffenden Anstalt eingeführt, jetzt schon an einigen dreißig. Nicht als obligatorischer natürlich; aber jetzt nahm doch die Universität unter ihre Aufnahmebedingungen auch etwas Griechisch auf. Es wird nicht viel sein, und die gesamten Leistungen können noch nicht hoch sein. Aber Professor Saunders glaubt sich auch nicht am Ziele, sondern arbeitet in derselben Richtung weiter. Was ein Mann kann, wenn er will, kann man hier deutlich sehen. Das heißt, er konnte es auch nur, weil das Objekt das ist, was es ist, geeignet, auch die modernsten Amerikaner anzuziehen, wofern sie nur arbeitsfreudig sind und nicht die Arbeit für ein Uebel ansehen, das man nur um der Folge willen, des Geldverdienens, auf sich zu nehmen, ohne diese Folge aber zu meiden habe. Auch in dem Lande des Goldes und der Goldsucher, in Kalifornien, nimmt nach Aussage dortiger Professoren das Studium der klassischen Philologie beständig zu, so daß die dortige Universität 250 — oder wenn man abzieht, was ungefähr unsern beiden obersten Gymnasialkursen entspricht — an 60 Studenten des Griechischen zählt. Also die Musen sind noch, sie sind aber, als Göttinnen, zu geben und nicht zu empfangen gewohnt, und wo man nichts von ihnen haben will, sind sie selbst noch sehr viel mehr in der Lage, von diesen Leuten nichts zu brauchen.“

Repliken und Dupliken.

Der im vorigen Heft S. 100 ff. enthaltene Aufsatz „Schulkampf in Württemberg“ von Rektor Dr. Hirzel in Ulm hat neben lebhaften Zustimmungen auch höchst erregte Entgegnungen zur Folge gehabt, die bei Vergleichung mit jenem Aufsatz unseren Lesern einen wunderlichen Eindruck machen werden. Wir haben sie wörtlich zum Abdruck gebracht, so unzutreffend sie nach Inhalt und Ausdruck auch sind, damit die von Hirzel Kritisierten vor demselben Publikum zu Worte kommen. Voraus geht eine Erwiderung des Professor Dr. E. Kornemann in Tübingen, es folgt eine Aeußerung des Dr. med. Jäger in Schwäbisch-Hall.

O. Jäger. G. Uhlig.

1.

Auf die abfällige Kritik meines Vortrags „Über das Problem einer modernen nationalen Erziehung“ durch Herrn Karl Hirzel, Ulm, in dieser Zeitschrift S. 101—109 sehe ich mich genötigt zur tatsächlichen Richtigstellung folgendes zu erwidern:

1) Die Polemik des Herrn H. bewegt sich auf dem Untergrund eines Zeitungsreferates der „Tübinger Chronik“. Es ist richtig, daß ich dieses Referat infolge schlimmer Erfahrungen bei anderer Gelegenheit vor dem Erscheinen (aber im Druck) einmal durchflogen und die gröbsten Irrtümer daraus noch im letzten Augenblick beseitigt habe. Aber als wirklich brauchbaren Niederschlag meines Vortrags kann ich dasselbe auch so noch nicht bezeichnen. Wer auf Grund eines Zeitungsreferates Ausfälle in solchem Tone unternimmt, richtet sich in der wissenschaftlichen Welt selbst: denn er zeigt deutlich, daß es ihm nicht nur um die Sache, sondern vor allem um die gegnerische Persönlichkeit zu tun ist.

2) Das letztere ergibt sich auch aus der gehässigen Art und Weise, wie über „die Art der Vorbereitung der Versammlung“, über die „moderne Mache“, die „Reklame“ dabei u. s. w. im Zusammenhang mit meinen Personalien gesprochen wird, wodurch offenbar der Schein erweckt werden soll, als hätte ich mich vorgedrängt und hätte alle Hebel in Bewegung gesetzt, um meine Weisheit an den Mann zu bringen. Der Tatbestand ist aber folgender: Ich bin vom Verband nationaler Vereine in Tübingen aufgefordert worden einen Vortrag zu halten und zwar bin ich von einem der Herren Vorsitzenden dieser Vereine direkt auf das Thema „Erziehungsproblem“ hingewiesen worden. Daß der Vortrag schließlich gleichzeitig auch zum Besten einer von der Studentenschaft zu errichtenden Bismarcksäule gehalten wurde, hatte darin seinen Grund, daß einer der Redner für diese Sache ausgefallen war und der allseitig hochgeschätzte Veranstalter dieser Vorträge mich ersuchte, in die Bresche zu springen. Ich habe sofort mein Bedenken zum Ausdruck gebracht, daß mein Thema sich mehr für gereifte Männer als für Studenten empfehle, habe mich aber schließlich im Interesse des schönen Zweckes überreden lassen. So bin ich, „der Not gehorchend, nicht dem eignen Triebe“, zu diesem Vortrag vor einem größeren Publikum gekommen.

3) Herr H. hat sich für berufen erachtet, mir zu sagen, daß mir bei meiner mangelnden Kenntnis des württembergischen Schulwesens „eine gewisse Zurückhaltung“ in dieser Beziehung „wohl angestanden hätte“. Dieser Anstandsunterricht ist leider an die falsche Adresse gerichtet. Ich erkläre, daß von dem württembergischen Schulwesen in dem ganzen Vortrag nicht mit einer Silbe die Rede war. Wenn Herr H. sich getroffen fühlt, so ist das seine Sache.

4) Auf S. 108 im 2. Absatz werde ich dadurch, daß ich, wie in dem ganzen Aufsatz, in den großen Topf der Reformer hineingeworfen werde, in den Verdacht gebracht, als ob ich mich über die Gymnasiallehrerschaft abfällig ausgesprochen hätte. Herr H. hält mich offenbar, was allerdings bei dem ganzen Ton seines Elaborats nicht zu verwundern ist, für so albern, daß ich mich über einen Stand, dem ich selbst über ein halbes Dutzend Jahre angehört habe, öffentlich so äußern würde. Was habe ich aber in dieser Richtung gesagt? „Es ist,“ bemerkte ich gegen Ende meines Vortrags, „äußerst kurzsichtig, wenn man mit dem heutigen Schulwesen unzufrieden ist, auf die Lehrer zu schimpfen. Gerade durch unsere deutsche, akademisch gebildete Lehrerschaft geht heute ein sieghaftes Vorwärtsstreben, ein frisches, entschlossenes Zugreifen. Viele der Gedanken, die ich Ihnen vortrug, sind gerade in diesen Kreisen schon gedacht worden. Daß sie nicht zur Tat werden, liegt daran, daß unser deutsches Schulwesen noch nicht mündig ist.“ Darnach halte ich es wohl mit denen, die so tun, „als ob die Lehrerschaft des alten Gymnasiums in beschränkter Unwissenheit oder in feiger Unselbständigkeit einem zu Unrecht herrschenden System sich willenlos oder liebedienerisch unterordne!“ Ich denke, ärgere Verdrehungen der Tatsachen kann man sich doch nicht leisten.

Daß ich mit einem Herrn, der so etwas fertig gebracht hat, über die sachlichen Differenzen unserer Ansichten nicht in Diskussion eintreten kann, wird jeder denkende Leser mir zugeben. Bemerken möchte ich zum Schluß doch noch das eine: Es ist höchst bedauerlich, daß man heutzutage nicht mehr, selbst nicht in der ruhigsten und sachlichsten Weise, über das Erziehungsproblem sich öffentlich aussprechen darf, ohne gewärtigen zu müssen, in solcher Weise angefallen zu werden. Ich hatte als Historiker gerade

für das Gymnasium — allerdings in etwas anderer Gestalt, als es Herrn H.'s Ideal ist — eine Lanze gebrochen. Damit bin ich dieser Anstalt „in den Rücken" gefallen „mit demagogischen Künsten und verführerischen Ideen"! Stolz wird aber der Welt auf S. 107 von meinem Gegner selbst verkündet: „Das Gymnasium hat sich schon bisher nicht verschlossen gegen den Wechsel der Zeiten; und wer mit Erfahrung und Verständnis prüfend zurückblickt auf die Entwicklung unseres Unterrichts in den letzten 50 Jahren, der kann unmöglich den gewaltigen inneren Wandel verkennen, den bei aller scheinbaren Gleichheit der äußeren Formen Geist und Methode desselben erfahren haben." Der Unterschied zwischen Herrn H. und mir besteht also doch nur darin, daß Herr H. für das Gymnasium in den letzten fünfzig Jahren die stattgehabte Entwicklung ruhig anerkennt, von einer Weiterentwicklung aber, im Gegensatz zu mir, nichts wissen will. Wer nur davon redet, den trifft schon der Bannstrahl der gymnasialen Orthodoxie, die sich nicht wundern darf, wenn man sie nach solcher Erfahrung noch intoleranter findet als die kirchliche.

Tübingen, den 26. Juni 1904. Ernst Kornemann.

2.

In Heft III Jahrg. 1904 dieser Zeitschrift suchen Herr Geh. Hofrat Dr. Uhlig, Heidelberg, und Herr Rektor Hirzel, Ulm, aus Anlaß zweier Artikel („Zu der Ueberbürdung und einigen anderen Schulfragen" und „Schulkampf in Württemberg") meinerseits in ernster Sache durchaus sachlich und in den Grenzen meiner Zuständigkeit als Arzt gehaltene Erörterungen durch persönliche Angriffe und Verunglimpfungen zu entkräften, die vom Versuch des Lächerlichmachens bis zu Zitaten aus Kneipliedern sich versteigen und bis an die Grenze der Ehrabschneidung herangehen.

Angesichts dessen muß ich mich darauf beschränken, von dieser Tatsache hiermit Akt zu nehmen und mein Bedauern auszusprechen darüber, daß hier Leiter und Vertreter höherer Bildungsanstalten einer Kampfesweise sich bedienen, die bei sachlichen Auseinandersetzungen unter Gebildeten sonst nicht üblich ist.

Mai 1904. Dr. Jäger-Hall.

Die Schriftleitung bemerkt zu Obigem Folgendes. Die subjektive Ernsthaftigkeit der Ausführungen des Herrn Dr. med. Jäger in den Nürnberger Verhandlungen und in dem Dr. J. unterzeichneten Artikel des „Schwäbischen Merkur" sind wir weit entfernt zu leugnen; aber die objektive besitzen sie u. E. allerdings nicht, sondern sie scheinen uns, wie jede maßlose Uebertreibung, die Satire herauszufordern und Allen, die mit dem besprochenen Gegenstand wirklich vertraut sind, die Bewahrung des Ernstes unmöglich zu machen. Eine eingehende sachliche Diskussion über die Hausaufgabenfrage erscheint zwecklos, wenn man auf der einen Seite für den doch klar zu Tage liegenden erziehlichen Wert der Hausarbeiten, den keine Leistung der Schüler in den Schulstunden ersetzen kann, offenbar blind ist. An die persönliche Ehre des Herrn Dr. Jäger zu rühren, ist weder Herrn Rektor Hirzel eingefallen noch dem einen der Schriftleiter mit dem Scherz in der Anmerkung zu S. 98. Wenn etwa Herr Dr. J. bei seiner Redewendung „bis an die Grenze der Ehrabschneidung" an die Worte des Hrn. Hirzel gedacht haben sollte, daß die moralische Autorität des Herrn Prof. Gustav Jäger gering sei, so macht uns das den Eindruck, als ob Autorität mit Qualität verwechselt wäre. Uebrigens geben wir hiermit unserem Kollegen Hirzel das Wort.

O. J. G. U.

Meine Ausführungen im vorigen Heft dieser Zeitschrift über die Schulagitation in Württemberg haben mir — völlig ungesucht — eine Anzahl von warmen Zustimmungserklärungen eingetragen, teilweise von mir bisher ganz unbekannten Personen. Aus diesen möchte ich nur die eine Bemerkung, die mir besonders aus der Seele gesprochen ist, hier wiederholen, daß „viele aus unserer Mitte in solchen Fällen für eine sanfte Leisetreterei eingenommen sind und so lange sein werden, bis der ganze Humanismus mit Haar und Haut aufgefressen ist". So ist es wirklich zum Schaden unserer Sache; fein säuberlich und bescheiden pflegen wir um Entschuldigung zu bitten, daß wir mit unseren Bedürfnissen und Ansprüchen auch so frei sind, da zu sein, anstatt das Recht und den Wert unserer Sache mit kräftiger Entschiedenheit zu betonen. Wenn eine Festung derart mit Bomben und Granaten überschüttet wird, wie heutzutage das Gymnasium und nach gewissen Seiten unser ganzes höheres Schulwesen, so läßt sie sich nicht mit Platzpatronen aus sicheren Kasematten heraus, sondern nur durch kräftige Ausfälle, die die Schwäche des Gegners ausnützen, verteidigen. Aber auch zwei grimmige Anfechtungen haben meine Ausführungen, wie aus Obigem ersichtlich, erfahren. Auf sie will ich hier erwidern und zwischen die zwei Gegenproteste die Interpretation meiner auf Professor Dr. Gustav Jäger bezüglichen Erklärung einschieben.

1.

Professor Kornemann spricht von Gehässigkeit, von Verdrehungen, von Anfällen, die auf ihn gemacht worden seien, ohne hierfür den Schatten eines Beweises beizubringen. Es

wäre auch kaum denkbar, daß meine Kritik seines Vortrags, der in Tübingen das peinlichste Aufsehen erregt hat, gerade dort diejenige Zustimmung gefunden hätte, die sie in weiten, keineswegs bloß gymnasialen Kreisen gefunden hat, wenn jene Behauptungen wahr wären. Er beschwert sich dann namentlich darüber, daß meine Kritik auf Grund eines Zeitungsreferats im Tübinger Lokalblatt erfolgt sei. Auch hierwegen ist ein Vorwurf nicht begründet. Ein anderes Referat als dieses war und ist bis heute nirgends zu lesen. Hat deswegen Herr K. das Privilegium, mit seiner Volksversammlungsberedsamkeit gegen alle Kritik gesichert zu sein? Ueberdies ist jenes Referat von ihm bisher noch nirgends angefochten oder desavouiert worden, obwohl nun Monate darüber hingegangen sind und seine Ausführungen auf Grund eben dieses Berichtes wenige Tage nachher in Tübingen selbst in demselben Lokalblatt eine lebhafte Entgegnung erfahren haben. Ein solch nachhinkender Protest kann also keinen Eindruck machen. Endlich ist der Bericht verfaßt von einem Hörer des Vortrags, der wohl in der Lage war, ihn richtig aufzufassen, der aber noch die Vorsicht übte, ihn vor der Veröffentlichung dem Redner selber vorzulegen. Wenn nun dieser darin, wie wir erfahren hatten und wie er selbst zugibt, Streichungen oder Aenderungen einzelner Stellen vorgenommen hat, so hat er damit den übrigen Inhalt als im wesentlichen zutreffend anerkannt. Was am Referat falsch sein soll, erfahren wir auch jetzt nicht. Indem ich die höchst merkwürdige Art Herrn Kornemanns, sich durch Unfähigkeit oder Ungenauigkeit des Referenten zu decken, hiermit kennzeichne, bemerke ich zum Einzelnen noch Folgendes.

Wenn K. in Nr. 1 seiner Bemerkungen so spricht, als ob seine Rede ein die wissenschaftliche Welt angehendes, ein wissenschaftliches Elaborat wäre, so ist zu sagen, daß die erste Bedingung, um als solches zu gelten, nicht erfüllt ist, die Vertrautheit mit dem behandelten Gegenstande. Die Persönlichkeit des Redners, um die es mir zu tun sein soll, ist mir völlig gleichgiltig: sie war mir vorher kaum dem Namen nach bekannt.

Zu Nr. 3. Von Württemberg hat der Redner allerdings nicht ausdrücklich gesprochen; aber er hat gesprochen in der Universitätsstadt des Landes, die zugleich Sitz eines Gymnasiums ist, vor einem überwiegend aus jugendlichen Landeskindern bestehenden Publikum und hat in seinen ganz allgemein gehaltenen Ausführungen Württemberg nie ausgeschlossen. So sind diese sicher von den Hörern auch auf dieses Land bezogen worden. Uebrigens hat meine sachliche Kritik seiner Ausführungen ihre Geltung ganz unabhängig davon, auf welches Land sie sich bezogen.

Zu Nr. 4. Meine Ausführungen auf S. 108 beziehen sich ausgesprochenermaßen im allgemeinen auf den agitatorischen und aggressiven Ton, der von gewisser Seite in der Presse und in Versammlungen gegen die deutschen Schulverwaltungen und die Lehrerschaft des alten Gymnasiums angeschlagen wird, ungerechtfertigter Weise und ohne den Schaden zu bedenken, den dies Verfahren in den Köpfen der Jugend hervorbringen muß. Herr K. meint nun, daß ich ihn mit Unrecht in denselben Topf mit diesen Leuten tue, und er sucht sich als jemand, der zu ihnen keineswegs gehört, zu erweisen durch Hinweis auf die von ihm ausgesprochene Behauptung, viele von den Gedanken, die er in seiner Rede vorgetragen [welche? welche nicht?], seien schon in den Kreisen der Lehrer [von wie vielen?] gedacht worden, und wenn sie noch nicht verwirklicht worden, liege dies nur an der Unmündigkeit unseres deutschen Schulwesens. Nun, dann bleibt doch die „Schimpferei" auf die Schulverwaltungen und alle die Lehrer übrig, die die Gedanken des Hrn. K. nicht teilen. Eine „Verdrehung der Tatsachen" hat sich vielmehr im Kopf des Hrn. K. begeben.

Zum Schlußpassus. Das Prädikat „ruhigste und sachlichste Weise" für die Art, wie sich K. ausgesprochen, würde in dem Munde jedes Anderen, als des Autors, mit Sicherheit als Ironie gefaßt werden. Wenn Herr K. erklärt, „für das Gymnasium eine Lanze gebrochen zu haben", so fragt man: für welches? Es scheint, für eines, das in der Luft oder im Monde ist. Einer „Weiterbildung" des Gymnasiums habe ich mit keinem Worte widersprochen, im Gegenteil damit, daß ich eine solche als bisher schon zum Heil des Gymnasiums erfolgt anerkannte, mich auch für eine zukünftige Weiterentwicklung erklärt. Was uns aber H. K. bietet, ist nicht „Weiterbildung", sondern ein chaotisches Gemengsel von Einfällen. Eine „gymnasiale Orthodoxie" gibt es schon längst nicht mehr, wohl aber entwickelt sich allmählich eine Art Reformorthodoxie, der zwar ein klar formuliertes Glaubensgesetzbuch noch fehlt, die sich aber gleichwohl einbildet, unfehlbar zu sein.

2.

Erklärung.

Herr Professor Dr. Gustav Jäger in Stuttgart fühlt sich beleidigt, weil ich S. 111 meines Aufsatzes über den Schulkampf in Württemberg von der „geringen moralischen Autorität des Namens Gustav Jäger im Lande" gesprochen habe. Dem gegenüber erkläre ich, daß ich dieses Urteil nur auf das in Rede stehende Gebiet der Schulfragen bezogen wissen wollte. Auf anderen Gebieten habe ich keinen Grund, Herrn Professor Jägers

Autorität zu bezweifeln. Ich erkläre ferner, daß ich mit dem Beisatz „moralisch“ nicht den sittlichen Charakter des Herrn Jäger anfechten wollte, vielmehr das Wort „moralisch“ in dem allgemeineren Sinn verstanden habe, den es nach dem Gebrauch unserer Sprache auch in anderen Verbindungen annimmt, wonach „moralische Autorität“ im Gegensatz zu einer auf äußeren Faktoren, wie Rang oder Amt, Stellung oder Geld, Partei oder Verein, beruhenden die aus innerer Vertrautheit mit einem bestimmten Gebiete hervorgehende Autorität, das innere Gewicht einer Stimme bezeichnet.

3.

Herr Dr. med. Jäger junior verschleiert in der Erklärung, die mit meiner Zustimmung oben zum Abdruck gebracht worden ist, den Kern der Sache durch große Worte und pathetische Redensarten. Es ist nicht ein „persönliches“ Vorgehen in des Wortes ungünstiger Bedeutung, wenn man die Autorität von Personen in einer sachlichen Frage nach Prüfung der Form und der Gründe ihres Verhaltens ansieht, wie ich getan habe, sonst könnte, da Autorität immer auf der Persönlichkeit ruht, jedermann sie als unantastbares Gut immer und überall in Anspruch nehmen. Es ist andererseits auch nicht „sachlich“, Aufsehen erregende, aber unbewiesene und unbeweisbare Behauptungen in agitatorischer Form in die Welt hinauszusenden, wie H. Jäger getan hat. Er hat in einem verbreiteten Tageblatte mit einem für die Eingeweihten komischen Pathos gesprochen von dem „Gespenst der Hausaufgaben, das seine dunkelnachtenden Schwingen ausbreite“; er hat weiter behauptet, unsere Schüler haben „keinen Feierabend“; er hat dieses Wort dann zwar nebenbei etwas eingeschränkt, aber doch gleich wieder in unbedingter Form ausgesprochen. In dieser agitatorisch berechneten Form läuft es als ein aufregendes Schlagwort in die Welt hinaus. Daß es tatsächlich schon verwirrend und verhetzend gewirkt hat, beweist die Erfahrung. Und doch ist es grundfalsch, und in den „Grenzen seiner Zuständigkeit als Arzt“ hat sich H. Jäger damit keineswegs gehalten.

Denn über diese Tatsächlichkeitsfrage, ob unsere Schüler einen Feierabend haben, entscheiden nicht die Aerzte, die übrigens hierüber zum großen Teil mit H. Jäger nicht einverstanden sind, sondern umfassende und gewissenhafte Beobachtung. Wie steht es danach in Wahrheit mit den 230 Schultagen, die die Württemberger Knaben und Jünglinge im Lauf eines Jahres haben? (135 Tage nämlich sind bei uns Ferien- oder Feiertage, sodaß auf wenig mehr als 1½ Schultage ein schulfreier kommt.) Fehlt nun etwa der Feierabend an den 230?

Seit einem halben Jahrhundert habe ich diese Dinge von allen überhaupt möglichen Standpunkten aus an einer Reihe verschieden gearteter Schulen beobachten können; seit bald acht Jahren komme ich der amtlichen Pflicht, sie zu beobachten, nach bestem Wissen und Gewissen nach, höre Lehrer, Eltern und Schüler, führe förmlich Buch darüber, gehe jedem einzelnen Falle nach, wo ein Mißstand zu meiner Kenntnis kommt und halte meine Augen auch sonst in alltäglicher und allabendlicher Beobachtung offen, in Haus und Hof, in Gassen und Straßen, in Stadt und Feld, auf Spiel- und Turnplätzen, im Schwimmbad, auch im Biergarten und auf der Eisenbahn, ziehe endlich in Betracht, was ich von den dem Tanzboden gewidmeten Stunden weiß. Und da sehe ich, daß manche Schüler einmal den Feierabend vielleicht deswegen nicht haben, weil sie ihn sich Nachmittags in weitem Umfange vorwegnehmen. Das allgemeine Ergebnis aber ist, daß es einzelne, für die Beurteilung des Ganzen aber nicht maßgebende Fälle gibt, wo Schüler unter den Ansprüchen der Schularbeit chronisch notleiden, obwohl auch in diesen Fällen das Wort: „Sie haben keinen Feierabend“, eine arge Uebertreibung ist. Diese Fälle sind aber begründet in besonderen Verhältnissen der Schüler, wie ich sie oben S. 106 angedeutet habe, in Verhältnissen, für welche das „System“, die allgemeinen Einrichtungen der Schule nicht verantwortlich gemacht werden können. Der Besonderheit dieser Verhältnisse kann man Rechnung tragen, doch sie nicht ganz ausgleichen. Solchen Fällen stehen aber sehr zahlreiche andere gegenüber, wo man nicht bloß einzelnen Schülern, sondern ganzen Klassen eine stärkere Anspannung wünschen möchte, als sie ihnen zugemutet wird.

Ueber diesen Tatbestand hätte Herr Dr. Jäger sich wohl unterrichten können, wenn es ihm um „sachliche“ Aufhellung dieser Frage zu tun war. Wenn der praktische Arzt Jäger das nicht tut, wenn er sich einseitig mit dem wallenden Mantel „der ärztlichen Zuständigkeit“ drapiert, habe ich eben als der besser unterrichtete „Vertreter und Vorstand einer höheren Bildungsanstalt“ nicht bloß das Recht, sondern die Pflicht, ihm die Autorität in diesen Fragen abzusprechen. Eine Belehrung aber darüber, wie gebildete Männer den literarischen Streit zu führen haben, lehne ich von jener Seite aufs entschiedenste ab. Wer in diesem Tone und mit solchen Behauptungen, wie H. Dr. Jäger, sich an die Spitze einer lärmenden Agitation stellt in einer schwierigen und vielseitigen Frage, hat nicht das Recht, die Berücksichtigung besonderer Feinfühligkeit in Anspruch zu nehmen. Und wenn ich es für angemessen halte, den Ton durch Einflechtung eines humoristischen Zitates aus der Studentenpoesie zu beleben, so wird mich seine polternde Einsprache daran auch ferner nicht hindern.

Ulm. Karl Hirzel.

Eingesandte Veröffentlichungen.

Bei dem geringen Umfang unserer Zeitschrift und bei der Notwendigkeit, den größten Teil des Raumes für Abhandlungen und Mitteilungen frei zu halten, sind wir völlig außer Stande, die große Masse von Recensenda, die uns jetzt fast wöchentlich und gewöhnlich mit dem Ersuchen um baldige, ausführliche Besprechung zugeht, in der gewünschten Weise zu berücksichtigen. Wir werden, wie bisher, von besonders wichtigen Erscheinungen in dem vorderen Teil der Hefte Besprechungen bringen und von anderen in den „Literarischen Anzeigen" Kunde geben. Der Rest soll unter dem Titel „Eingesandte Veröffentlichungen" aufgezählt werden, hier und da mit einer kurzen Inhaltsangabe oder einer kritisierenden Bemerkung oder dem Hinweis auf spätere Besprechung, die wir bei keiner der hier aufgeführten Publikationen ausschließen. Auf einige der jüngsten beachtenswerten Erscheinungen wird auch jeweils, wie im letzten Heft, die zweite Seite des Umschlags aufmerksam machen (Seite 3 und 4 sind buchhändlerischen Anzeigen vorbehalten). Wo sich endlich bei Abhandlungen oder Berichten die Gelegenheit bietet, auf neueste Schriften verwandten Inhalts hinzuweisen, da wollen wir sie auch ferner benützen.

Die Herren Verleger aber, denen diese Zeilen zu Gesicht kommen, bitten wir ergebenst, uns doch in Zukunft solche Bücher und Broschüren nicht zugehen zu lassen, die in gar keiner Beziehung zu Unterricht und Erziehung auf Gymnasien oder zu den Fragen der Organisation des gesamten höheren Schulwesens oder zu den Standesangelegenheiten der akademisch gebildeten Lehrer stehen. U.

I. Pädagogische Schriften, die nicht einzelne Lehrfächer angehen.

1. Zur Geschichte der Pädagogik.

Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen 1. und 2., herausgegeben von Lic. Dr. phil. Wilhelm Diehl, ev. Pfarrer zu Hirschhorn am Neckar, im Auftrage der Gruppe Großh. Hessen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Monumenta Germaniae paedagogica Bd. XXVII und XXVIII.

Eine ebenso mühsame wie erfolgreiche Arbeit, die keineswegs bloß für Hessen von Bedeutung ist. Größte Anerkennung und Nachahmung verdient dabei zugleich die Art, wie das Werk durch die hessischen Behörden unterstützt worden ist. Bd. 1 enthält die Schulordnungen (für die höheren Schulen) und andere schulgeschichtlich interessante Aktenstücke aus der Zeit der hessen-darmstädtischen Herrschaft (1567—1806) und die Schulordnungen hessen-darmstädtisch gebliebener Orte aus der Zeit vor ihrer Zugehörigkeit zur Landgrafschaft Hessen-Darmstadt; Bd. 2 einen Ueberblick über die Entwicklung des höheren Schulwesens in Hessen und Erläuterungen zu den in Bd. 1 enthaltenen Texten.

Zwei Jahrhunderte deutschen Unterrichts in den Vereinigten Staaten. Von L. Viereck in New-York. Mit 5 Gruppenbildern und 8 Vollbildern. Braunschweig, Vieweg 1903. 293 S. 5 Mk.

Die Neubearbeitung eines ursprünglich englisch geschriebenen Berichts, den der Verf. vor einigen Jahren im Auftrag des United States Bureau of Education verfaßt und veröffentlicht hatte. Es ist sehr dankenswert, daß dieses mit ungemeiner Sorgfalt verfaßte Referat, das nicht bloß nützliche Belehrungen enthält, sondern in vielen Partien den Leser zu fesseln vermag, jetzt auch allen Deutschen zugänglich gemacht ist. Das Buch hat nicht bloß pädagogisches, sondern auch nicht geringes politisches Interesse.

Beiträge zur Geschichte des Gymnasiums zu St. Elisabet. Festschrift zur Feier der Einweihung des neuen Schulgebäudes. Breslau, Hirt 1903. 219 S. 2,50 Mk. — Besprochen sind das alte Schulgebäude, Rektor Gottlob Krantz (1660—1733), Rektor K. A. Fickert (1845—1880), die Einwirkung der Schulreformbestrebungen unter Friedrich d. Gr. auf das Elisabetanum.

Das Lehrerkollegium des Erfurter Gymnasiums 1849—1858. Ein Beitrag zur preußischen Schulgeschichte von Prof. Dr. Paul Reinthaler in Weimar. Halle a. S., Waisenhausbuchhandlung 1903. 39 S. 1 Mk.

Pietätsvolle und lebensvolle Zeichnungen, die durch das 50jährige Dienstjubiläum eines dieser Lehrer veranlaßt worden sind, Bilder, die nicht bloß diejenigen erfreuen werden, welche sie mit den Originalen in ihrer Erinnerung vergleichen können, und die zugleich einen wertvollen Beitrag zu dem Gesamtbild der preußischen Gymnasien in der Mitte des vorigen Jahrh. geben, einem Bild, das man sich jetzt so vielfach bemüht auszulöschen oder entstellend zu übertünchen.

Herbarts pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgegeben von Dr. Fr. Bartholomäi. Siebente Aufl., neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Geh. Hofr. Dr. E. v. Sallwürk. I. Bd. Langensalza, Beyer 1903. 456 S. 3 Mk. — Nicht bloß die Biographie hat manche Bereicherung erfahren, sondern auch die erläuternden Anmerkungen, die letzteren infolge von Erfahrungen, welche der Herausgeber bei Interpretation Herbartscher Schriften gemacht, die er in seinen didaktischen Uebungen seit einer Reihe von Jahren angestellt.

Schleiermachers Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von E. Platz. 3. Aufl. Langensalza, Beyer 1902. 628 S. 5,40 Mk.

2. Zur allgemeinen Pädagogik.

Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt von Otto Willmann. 3. verbesserte Auflage. I. Band: Einleitung und die geschichtlichen Typen des Bildungswesens. Braunschweig, Vieweg 1903. 435 S. 6,50 Mk. — Sehr erwünscht wird in der neuen Auflage dieses hochbedeutenden Werkes das beide Bände umfassende Register sein, das in Aussicht gestellt ist.

Lehrbuch der Pädagogik von Dr. J. Chr. Gottlob Schumann (weiland Regierungsschulrat in Magdeburg) und Provinzialschulrat Prof. G. Voigt in Berlin. 3. Teil: Spezielle Methodik und Schulkunde. 11. vollständig neubearbeitete Auflage. Hannover, Carl Meyer 1904. 664 S. 5 Mk.

Politische Pädagogik für Preußen v. Fr. Kretzschmann, Teil I Erziehungsobjekte. Leipzig, P. Schimmelwitz 1904. 183 S., geh. 2 Mk. Die folgenden Teile, jeder zu 2 Mk., werden die Sondertitel tragen: II. Unterrichtsfächer, III. Schulgattungen, IV. Lehrerstand, V. Schulgewalten, VI. Reformtheorie.

Animal Education An experimental study on the physical development of the white rat, correlated with the growth of its nervous system. By John B. Watson Ph. D., assistant in experimental psychology at the University of Chicago. The univ. of Chic. press 1903. 122 S. $ 1,25.

The psychology of Child Development (with an introduction by John Dewey) by Irving King, sometime fellow in philosophy in the university of Chicago. The university of Chicago press 1903. 265 S. $ 1,00.

Ueber Oekonomie und Technik des Lernens. Von Dr. E. Meumann, Prof. an der Univ. Zürich. Separatabdruck aus „Die deutsche Schule" VII. Jahrg. Leipzig, Klinkhardt. 102 S. 1,50 Mk. — Die Resultate experimenteller Untersuchungen über das Gedächtnis, die im psychologischen Laboratorium der Zürcher Universität angestellt sind.

(Fortsetzung folgt im nächsten Heft.)

Kuno Fischer.

Während wir das Heft abschließen, beginnen die Tagesblätter von den Huldigungen zu berichten, die dem Senior der Ruperto-Carola zu seinem achtzigsten Geburtstag dargebracht worden sind.

Vielleicht nie, seitdem akademische Lehrer von ihren Schülern und Verehrern gefeiert worden sind, ist es in solchem Maße geschehen. Wohl niemals ist aber auch einem Dozenten der Erfolg zu teil geworden, noch im achten Jahrzehnt seines Lebens eine steigende Zuhörerzahl zu seinen Füßen zu sehen. Auch im vorigen Sommer las Fischer in der Aula der Universität, da der Raum keines Hörsaals ausreichend war.

Da traf ihn im vergangenen Herbst durch den Tod seiner Gemahlin ein unverwindbarer Seelenschmerz und erschütterte zugleich tief den bis dahin so rüstigen Körper. Mehrere Monate schwebte sein Leben in Gefahr, und erst der Sommer hat ihm allmählich wieder Kraft gegeben. Zwar war es ihm nicht möglich, am 23. Juli die zu empfangen, die ihm so gern auch persönlich gesagt hätten, was er ihnen gewesen, was seine Lehre durch Mund und Schrift ihnen für alle Zeit sein wird. Wohl aber hat er sich, wie wir wissen, an den zahllosen Zeichen inniger Verehrung, die ihm gebracht wurden, herzlich gefreut.

Schaut er jetzt zurück auf all die Siege, die er auf der Bahn errungen, für die er, wenn einer, geschaffen war, so gedenkt er vielleicht auch der Tage in seinem Leben, wo er nahe daran war, eine andere Bahn zu betreten. Wir wissen aus seinem eigenen Munde, daß er einst in einer oberen Klasse des

Posener Gymnasiums, das er besuchte, wegen zu jugendlichen Alters durch den von ihm hochverehrten Direktor (den Vater unseres Geheimrats Wendt) für ein weiteres halbes Jahr zurückgehalten, darüber so niedergeschlagen gewesen ist, daß er fest entschlossen war, die Anstalt zu verlassen und sich — dem Bergfach zu widmen, bis eine Unterredung mit dem ebenso wohlmeinenden wie scharfblickenden Mann ihn von diesem Vorsatz abbrachte. Nun hat er Bergwerksarbeit in anderem Sinn getan. Aus den Schachten des oft gar schwer zu bearbeitenden Gesteins, das uns in den Werken der tiefsten Denker und Dichter vorliegt, hat er viel kostbares Erz ans Tageslicht gefördert.

Die sich zum Deutschen Gymnasialverein verbunden haben, dürfen ihn mit Stolz zu den ihrigen zählen. Die meisten von ihnen können es in mehrfacher Hinsicht.

Der Philosoph Fischer ist zugleich Philolog, ja er gehört zu den hervorragendsten Philologen unserer Zeit, wenn anders nach der Begriffsbestimmung Böckhs die Kunst des Philologen darin besteht, das von Anderen Erkannte wiederzuerkennen, sich in fremde Gedanken und Empfindungen hineinzuleben und sie in voller Klarheit wiederzugeben. In seinen Vorlesungen und Werken über die Geschichte der Philosophie, über Lessing, Schiller, Goethe, Shakespeare hat er diese Kunst bewundernswert geübt. Und nicht minder hat den tief eindringenden Interpreten bewundern müssen, wer ihn dichterische Meisterwerke vorlesen gehört.

Auch den Pädagogen ist Kuno Fischer zuzuzählen. Wir denken dabei nicht in erster Reihe an das, was er einst, gleichwie Kant, Fichte, Hegel, Herbart, einem angesehenen Hause als Erzieher gewesen, sondern an die wirkungsreiche Erziehung, die er an seinen Zuhörern geübt. Denn nicht nur einen bedeutenden Wissensstoff haben diese von ihm empfangen und Verständnis für die schwierigsten Probleme durch seine lichtvolle Darlegung gewonnen, sondern jede seiner Vorlesungen ist für sie zugleich durch die meisterhafte Art, die Gedanken zu ordnen und sie in die zutreffendsten Worte zu kleiden, ein unschätzbares Vorbild für folgerichtiges Denken und angemessenen Ausdruck gewesen.

Der Philosoph Fischer ist endlich ein überzeugter Humanist, der sich wiederholt mit aller Schärfe gegen eine Zurückdrängung der altklassischen Sprach- und Literaturstudien auf unseren Gymnasien, insbesondere gegen jede Schmälerung des griechischen Unterrichts ausgesprochen hat, ein Mann, der gleich Eduard Zeller mit dem Gewicht seiner Stimme dafür Bürge ist, daß wir einen guten Kampf kämpfen.

Möchte ihm, das ist unser aus vollem Herzen kommender Wunsch, nach völliger Genesung ein Alter wie das seines Vorgängers auf dem philosophischen Lehrstuhl in Heidelberg, seines Stuttgarter Freundes, beschieden sein! G. Uhlig.

Berichtigung. S. 130 ist in dem Verzeichnis der seit der Haller Versammlung gestorbenen Mitglieder des Vereins durch Versehen des Setzers der Name Theodor Mommsens ausgefallen.

Abgeschlossen Ende Juli 1904.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

In **Carl Winter's Universitätsbuchhandlung** zu **Heidelberg** ist soeben hienen:

Aufgaben zu lateinischen Stilübungen

t besonderer Berücksichtigung der Grammatiken von Ellendt-Seyffert und Stegmann, sowie mit Wörterverzeichnis und Phraseologie

von

Karl Friedrich Süpfle.

I. Teil, **erste** Abteilung. Aufgaben für **Quarta.**

Einundzwanzigste Auflage, gänzlich neu bearbeitet

von

Dr. Carl Stegmann,
Direktor am Gymnasium zu Norden

und

Gottfried Süpfle,
Professor am Gymnasium zu Tauberbischofsheim.

8°. **elegant in Leinwand gebunden 2 Mk. 20 Pfg.**

Hermann Köchly

Ein Bild seines Lebens und seiner Persönlichkeit

von

Ernst Böckel,
Gymnasialdirektor in Heidelberg.

Mit einem Portrait.

8°. 426 Seiten; broschiert Mk. 10.—, eleg. geb. Mk. 11.—

Hermann Köchly:

Akademische Vorträge und Reden.

Neue Folge. Herausgegeben von Karl Bartsch.
gr. 8°. (264 S.). Mk. 6.—. In Lwd. geb. Mk. 7.—.

Hermann Köchly:

Cäsar und die Gallier.

Vortrag. 2. Ausgabe. gr. 8°. (59 S.). Mk. —. 80.

Hermann Köchly:

Gottfried Hermann.

Zu seinem hundertjährigen Geburtstage. Mit einem Bildnisse G. Hermanns.
:. 8°. (330 S.). Ladenpreis Mk. 8.—. Bis auf Widerruf ermäßigt auf Mk. 3.—.

Oberlehrer Dr. Michalsky:

Das alte Gymnasium im Dienst der neuen Zeit.

Rede am 279. Stiftungsfeste des Kgl. Gymnasiums zu Neisse.
8°. 23 Seiten; 20 Pfg.

In Carl Winter's Universitätsbuchhandlung zu Heidelberg erschien soeben:

Die Philosophie

im

Beginn des 20. Jahrhunderts.

Festschrift zum 80. Geburtstag (23. 7. 1904)

Kuno Fischer's

unter Mitwirkung von

B. Bauch, K. Groos, E. Lask, O. Liebmann, H. Rickert, E. Troeltsch, W. Wundt

herausgegeben von

W. Windelband.

I. Band, 186 S., brosch. Mk. 5.—.

In der **Herderschen Verlagshandlung** zu **Freiburg im Breisgau** ist soeben erschienen und kann durch alle Buchhandlungen bezogen werden:

Griechisches Übungsbuch für Sekunda

Von Dr **Kuno Fecht** und Dr **Jakob Sitzler.**

8° (VIII u. 234) ℳ 2.20; geb. in Halbleinwand ℳ 2.60

Das vorliegende Buch bietet, sorgfältig gewählt und systematisch geordnet, einen reichen Übungsstoff für die griechische Syntax, der teils aus Einzelsätzen teils aus zusammenhängenden Stücken besteht. Die zusammenhängenden Stücke schließen sich an die Klassenlektüre an, für Untersekunda an Xenophons Anabasis und Herodot, für Obersekunda an Xenophons Hellenika und an Herodot. Aus diesem Stoff kann der Lehrer nach Belieben und Bedarf wählen. Das Buch ist aus der Schule hervorgewachsen und für dieselbe bestimmt und dürfte sich als recht brauchbar und nützlich erweisen.

Früher sind von denselben Verfassern erschienen:

Griechisches Übungsbuch für Untertertia. 4. Auflage. M 1.60; geb. M 1.85
Griechisches Übungsbuch für Obertertia. 2. Auflage. M 1.60; M 1.85

In 5. Auflage erschien in **Carl Winter's Universitätsbuchhandlung** zu Heidelberg:

Goethes Faust

von

Kuno Fischer.

1. Bd.: **Die Faustdichtung vor Goethe.**
brosch. Mk. 4.—; geb. 5.—.

In 2. Aufl. erschien:

Die Erklärungsarten des Goethe'schen Faust

von **Kuno Fischer.**

brosch. Mk. 1.80.

Meditationen

Entwürfe zu deutschen Aufsätzen von Geh. Rat Dr. **Ferd. Schultz.** Bd. I und II Mk. 2.40 geb. 3.—, Bd. II Mk. 3.— geb. 3.6

Grundzüge der Meditatio

Vorstufe zu Vorigem Mk. 1.— geb. 1.3
Prospekte mit systemat. Inhaltsverzeichnis auf Verlangen gratis und franko

L. Ehlermann in Dresde

Mit Beilagen von Fr. Ackermann's Verlag in Weinheim, C. F. Amelang's Verlag in B. Behr's Verlag in Berlin, Julius Klinkhardt in Leipzig, Carl Winter's Universitätsbuchh Heidelberg, Ernst Wunderling in Leipzig.

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Fünfzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 15 Bogen.
Gewöhnlich sechsmal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Einzelpreis für ein Heft 1 Mk., für ein Doppelheft 2 Mk.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen
und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages
von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's
Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1904 Heft VI

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8. und Geh. Hofrat Prof. **Dr. Gustav Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

	Seite
O. Jäger: Die Zukunft des Geschichtsunterrichts I	209
K. Hirzel: Die „kleineren" Lateinschulen Württembergs	214
G. Uhlig: Die lateinlehrenden Bezirksschulen des Kantons Aargau	223
A. Biese: Eduard Mörike	226
Verhandlungen der Berliner Stadtverordneten über das Reformgymnasium	232
Zum Deutschen Oberlehrertag, von U.	233
Sitzung der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins	233
Lateinische Choleraexercitien und ein griechischer Beichtzettel, von U.	235
Lateinische und griechische Studien an der Universität Tokyo	236
Otto Kübler in den Ruhestand getreten	237
Hermann Useners 70. Geburtstag, von Fr. v. Duhn	237
Deutsche Art und Kunst, bespr. von A. Warth	239
Zwei neue deutsche Lesebücher	240
Klassikerausgaben des Bibliographischen Instituts	240
Gaudigs und G. Fricks deutsche Schulausgaben	241
A. Büchles vaterländische Schauspiele zu Schüleraufführungen	242
Nissens Italische Landeskunde, zweiter Band, bespr. von Jäger	242
Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und die Saalburg, von E. Schulze, angez. von U.	243
Die Saalburg, fünf Wandbilder in Farbendruck, angez. von demselben	243
Eingesandte Veröffentlichungen (zumteil mit kurzen Bemerkungen):	244
Zur allgemeinen Pädagogik	244
Zur Pädagogik der höheren Schulen, insbes. zur Schulreform	245
Zur Schuldisziplin	247
Zur Schulhygiene	248
Die jüngsten Versammlungen von Verteidigern der humanist. Schulbildung	248

Das Inhaltsverzeichnis zum 15. Jahrgang folgt mit dem I. Heft des 16. nächst.

Die Vereinsmitglieder werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1904

The Univ. of Michigan Reading Room
Digitized by Google

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (jährlicher Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mark und 5 Pfennig Bestellgebühr, für die anderen Länder $2^1/_2$ Mark, zu zahlen jeweils bis zum 1. November) sind an Herrn **Oberlehrer E. Brey in Magdeburg, Kaiserstraße 5,** zu richten. Auf der Rückseite des Postanweisungs-Abschnittes möge gefälligst, um Irrtümer auszuschließen, ausdrücklich bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern. Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Oberlehrer Brey mitzuteilen. — Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare unserer Zeitschrift die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung.

Wir möchten hier auf eine Anzahl von neuen Publikationen hinweisen, die sich uns in besonderem Grade zu Festgeschenken zu eignen scheinen, sie werden zum Teil später eine genauere Besprechung erfahren.

Gymnasialprof. Dr. **H. Luckenbach: Kunst und Geschichte.** Mit Unterstützung des badischen Unterrichtsministeriums und Oberschulrats herausgegeben. Teil I: Abbildungen zur alten Geschichte. 96 S. und alphab. Inhaltsverzeichnis. 5. vermehrte Aufl. Teil II: Abbildungen zur deutschen Geschichte. 96 S. München und Berlin, R. Oldenbourg. Preis jedes Teils 1,50 Mk. geh., 1,80 Mk. geb. Es sind zweifellos jetzt die besten Bilderatlasse für Schulunterricht und Selbstbelehrung in alter und deutscher Geschichte und Kunst.

Eine sehr wesentliche Ergänzung hat der erste Teil erhalten durch das in gleichem Verlag erschienene Werk **Olympia und Delphi** von **Luckenbach,** das durch die Publikation zwei neuer von Oldenbourg herausgegebener Wandtafeln von den genannten Orten und ihren Sehenswürdigkeiten veranlaßt, aber auch ohne sie zu verstehen ist, da dem Text vortreffliche verkleinerte Nachbildungen des auf jenen Tafeln Gebotenen beigegeben sind. Preis 2,50 Mk.

Der zweite Teil des obigen Werkes aber ist hinsichtlich eines deutschen Staates in musterhafter Weise ergänzt durch den von C. Winter in Heidelberg herausgegebenen **Bilderatlas zur Badisch-Pfälzischen Geschichte,** bearbeitet von dem Oberrealschulprofessor Dr. **K. Wild.** Es ist eine Zusammenstellung von 329 Bildern auf 80 Tafeln mit erläuternden Beischriften, die Geschichte der jetzt dem Großherz. Baden angehörenden Länder von der Steinzeit bis in die Gegenwart verfolgend. Preis 4 Mk.

Weltgeschichte der Kunst im Altertum von **Ludwig v. Sybel.** Zweite verbesserte Auflage. Mit drei Farbtafeln und 380 Textbildern. Marburg, Elwert. 484 S. in groß 8°, brosch. 10 Mk., geb. 12 Mk.

Biblia sacra vulgatae editionis. Mit 100 Heliogravüren nach besonders für das Werk ausgeführten Vorlagen hervorragendster Künstler der Gegenwart. 25 Lieferungen zu je 14 Mk. in Großfolio. Mainz, Kirchheim u. Co. Auch die Typen sind eigens für diesen Druck hergestellt. Zu den Künstlern, welche Vorlagen lieferten, gehören u. A.: Alma Tadema, J. L. Gérome, Puvis de Chavanne, Fr. von Uhde, Segantini, S. Schneider.

Hans Thoma und seine Kunst fürs Volk. Von Dr. M. **Spanier,** Seminardirigent. Leipzig, Breitkopf u. Härtel. 66 S. mit 37 Illustrationen, geb. 2 Mk.

Märchen für die deutsche Jugend mit Bildern von Frz. Stassen, Max Dasio, Frz. Hein u. A., herausgeg. vom Kölner Jugendschriften-Ausschuß. Verlag von Fischer u. Frank in Berlin. 208 S., geb. 2 Mk.

Th. Lindner: Die deutsche Hansa. Ihre Geschichte und Bedeutung für das deutsche Volk dargestellt. 2. Auflage. Leipzig, Ferd. Hirt u. Sohn. 192 S., geh. 2,25 Mk., geb. 3 Mk.

Prof. Dr. **Wilhelm Sievers: Asien.** Eine allgemeine Landeskunde. Zweite, vollständig umgearbeitete Auflage, mit 180 Abbildungen im Text, 16 Kartenbeilagen und 20 Tafeln in Holzschnitt, Aetzung und Farbendruck. Leipzig, Bibliogr. Institut. 712 S., geh. 15 Mk., geb. 17 Mk.

Meyers Historisch-Geographischer Kalender für das Jahr 1905. IX. Jahrgang. Mit 365 [durchweg neuen] Landschafts- und Städteansichten, Porträten, kulturhistorischen und kunstgeschichtlichen Darstellungen. Zum Aufhängen als Abreißkalender. Bibliographisches Institut in Leipzig. 1,75 Mk.

Die Zukunft des Geschichtsunterrichts.

Man sagt und sagt mit Recht, daß wir uns nicht den Kopf künftiger Generationen zu zerbrechen hätten und es auch auf dem Gebiet des Unterrichts und der Unterrichtsorganisation ihnen selbst überlassen müßten, wie sie mit den Dingen zurecht kämen. Jeder Tag und jedes Jahrhundert hat seine eigne Plage; aber die Mahnung „Sorget nicht für den andern Morgen, denn der morgende Tag wird für das Seine sorgen" gilt doch nur, wo der Mensch nur für sich, nicht aber wo er für andere einstehen muß und gilt namentlich nicht, wo er an der Sorge für eine Gemeinschaft beteiligt und an seinem Teile verantwortlich ist. Man spricht in der Welt viel von Sorgenkindern und Schmerzenskindern, und man hat diese Phrase auch auf unsere Unterrichts- und Erziehungskunst angewandt und bezeichnet bald das Deutsche, bald die Religionslehre, bald — und dies am Ende mit Recht — jeden andern Teil des Unterrichts als ein solches Kind. Ein ganz besonderes Sorgenkind aber soll der Geschichtsunterricht — wir sprechen von dem an unseren Mittelschulen — sein. Sorge aber beschäftigt sich, wenn sie sich so gut es geht, mit der Gegenwart zurechtgefunden, vor allem mit der Zukunft ihres Schützlings, und so mag es gestattet sein, auch den Geschichtsunterricht an unseren Gymnasien einmal unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten.

I.

Dieser Unterricht ist ein sogenanntes Nebenfach, und zu unserer Freude ist nur sehr selten, z. B. von Zwiedinek-Südenhorst auf dem Nürnberger Historikertag (1898), die Forderung erhoben worden, ihn zu einem Hauptfach zu erheben und ihm eine entsprechend vermehrte Wochenstundenzahl zuzuweisen. Wir wollen, indem wir die Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern überhaupt abweisen, einfach sagen: dieser Unterricht ist an unsern deutschen Mittelschulen überall mit einer nur mäßigen Stundenzahl ausgestattet, durchschnittlich je 2 auf der unteren und mittleren, 3 auf der Oberstufe (Obersekunda und Prima), und dabei wird es auch in Zukunft bleiben müssen. Dieses Zeitmaß wie die im ganzen überall gleiche Anordnung und Verteilung des Unterrichts auf die verschiedenen Stufen sind immerhin eine Errungenschaft des vorigen Jahrhunderts, und es wird genügen, wenn sie ihm künftighin ungeschmälert erhalten bleiben; an eine Vermehrung der zu Gebote stehenden Zeit ist — glücklicherweise, setzen wir hinzu — nicht zu denken, auch darf hervorgehoben werden, daß die pädagogisch-didaktische Hyperbel, die jetzt auf allen Unterrichtsgebieten so üppig blüht, diesen Unterricht verhältnismäßig wenig angefochten hat.

Werfen wir einen Blick auf seine Vergangenheit an deutschen Gymnasien (so weit der Blick eines 70jährigen reicht), so finden wir, daß er, so lange das Gymnasium streng den Charakter einer Gelehrtenschule trug, eine Nebenrolle spielte und nur eben sein bescheiden Teil zu der „ruhigen Bildung" beitrug, von der Goethe in dem bekannten Epigramm gegenüber dem Luthertum und Franzentum und ähnlichem Stürmen und Drängen spricht und die, Begriff und Sache, jetzt wieder durch die erhitzte Reformphrase gefährdet erscheint. Er bewegte sich,

soweit meine Wahrnehmungen und Jugenderinnerungen in Württemberg und meine Kenntnis der damaligen Lehrbuchlitteratur reichen, zwischen zwei Gegensätzen. Auf der einen Seite war er beherrscht von dem umfassendsten weltgeschichtlichen Standpunkte: man begann den Kursus mit der Weltschöpfung und folgte, wie das damals vielbenützte Lehrbuch von Dittmar, zunächst der Genesis in sehr wörtlicher Auslegung und ließ auch weiterhin bei passender und nicht passender Gelegenheit die streng supranaturalistische Auffassung stark hervortreten; auf der andern Seite macht sich der Territorialpatriotismus mit preußischer, bayrischer, württembergischer Geschichte in besonderen Stunden nebenherlaufend breit. In der Behandlung der deutschen Geschichte wurde stark idealisiert, unsere „biederen Altvordern" z. B., auch die Kaiserzeit: in dem großen Streit zwischen Kaiser und Papst im Mittelalter stark für jenen, in der Darstellung der neueren Zeit, sofern man diese Epoche erreichte, stark gegen Napoleon Partei ergriffen. Die Anordnung und Verteilung des Stoffs wird sehr verschieden gewesen sein, ich darf als charakteristisch anführen, daß wir im Jahre 1848 am Stuttgarter Gymnasium auf der obersten Klasse nach altem Herkommen in 2 wöchentlichen Stunden Geschichtsunterricht genossen, deren eine der Geschichte Württembergs gewidmet war, während in der andern unser Rektor, kein übler Historiker, in ganz akademischer Weise eine an sich sehr annehmbare allgemeine Übersicht über die ganze Weltgeschichte gab. Er eröffnete sie mit der Erklärung, daß er damit in der Regel bis zur französischen Revolution komme. Das äußerste Ziel, das man erreichte, war das Jahr 1815, und eine Fortführung „bis zur Gegenwart" wäre wahrscheinlich dem Lehrer übel bekommen: was der deutsche Zollverein für ein Ding war, habe ich und meine Generation erst sehr viel später erfahren. Der Unterricht war, wie das in seiner Natur liegt, beliebt, mehr oder weniger, je nachdem Lehrer und Lehrbuch waren, er gehörte, wie der deutsche, zu den Erholungsfächern; die Aufgaben waren mäßig und erst weiterhin sorgte das Abiturientenexamen und die Furcht vor seiner Geschichtsprüfung dafür, daß das notwendige Tatsächliche sicher eingeprägt wurde. Ich habe die Protokolle über diese Geschichtsprüfungen seit den 30er Jahren bis gegen Ende des Jahrhunderts an einem großen preußischen Gymnasium verglichen und fand, daß Forderungen und Leistungen sich immer mehr steigerten. Theoretisiert wurde, so viel ich sehe, über den Gegenstand nicht viel, die Zeiten der großen Flut waren noch nicht gekommen. Im ganzen wird man sagen müssen, daß der Gegenstand mit nicht allzuhäufigen Ausnahmen sehr unlebendig behandelt wurde: als abschreckendes Beispiel habe ich an nicht wenigen Stellen gefunden, wie die Schüler und schon in Quarta mit den 5 Klassen der servianischen Verfassung und ihren 80, 18, 20, 20, 20, 30, 2, 2, 1 Centurien geplagt wurden.

Dies begann sich zu ändern mit der großen Wandlung, die seit 1848 mit unserem Volke vor sich gegangen ist. Eine neue Geschichtschreibung machte sich in den wissenschaftlichen Regionen geltend: sie wird, gegenüber der in den 30er und 40er Jahren dominierenden, als deren bedeutendsten Vertreter man, mehr als Ranke, dessen Wirkung auf den Gymnasialunterricht nur mäßig war, Fr. Chr. Schlosser ansehen kann, etwa durch Mommsens römische Geschichte, Häussers deutsche

D.D.c 291

Geschichte seit Friedrichs des Großen Tod und v. Sybels Geschichte der französischen Revolution bezeichnet. Wie die Nation, aus tiefem Schlaf erwacht, mehr und mehr dem handelnden Leben, der Politik sich zuwandte, so wurde auch der Geschichtsunterricht an unseren Gymnasien, der in der Tat mehr als irgend ein anderer unter dem Einfluß des öffentlichen Lebens steht, lebendiger, realistischer. Zugleich faßte man seine pädagogischen Voraussetzungen und Wirkungen schärfer ins Auge; unter dem Einfluß der mit Macht sich Raum schaffenden Nationalitätsidee verschwand nach und nach die Prätension, Weltgeschichte lehren zu wollen: man erkannte, daß damit nicht Prinzip und Methode, sondern nur ein Ziel- und Schlußpunkt gymnasialen Geschichtsunterrichts bezeichnet werden kann. Zeit und Forschung schritten weiter: die ganze vorgriechische und vorrömische, die Geschichte des alten Orients, die man seither wohl nach der ebenso verkehrten wie weit verbreiteten Pütz'schen Art § um § abgewandelt hatte, gewann wie so vieles andere eine neue Gestalt; der Stoff erweiterte sich und schien sich ins Unermeßliche zu dehnen. Das wichtigste aber war, daß in den Jahren 1863—1871 das Deutschland, der deutsche Staat nach dem man suchte, wirklich gefunden und geschaffen wurde, unser Volk aus einem großen Kulturvolk eine Nation im politischen Sinne geworden war.

Es ist nirgends von größeren Folgen gewesen, als auf diesem Gebiet des geschichtlichen Unterrichts, daß die Nation in Bismarck einen großen Lehrmeister in der Politik und an den Ereignissen selbst, den 3 Kriegen von 1863—1871, dem schleswig-holsteinischen, deutschen und französischen, den *βίαιος διδάσκαλος* des Thukydides, einen gewaltsam harten, aber heilbringenden obersten Lehrer gefunden hatte. Von selbst teilte sich etwas und nicht gerade ein geringes Quantum von jener *ἐξ αὐτῶν τῶν πραγμάτων ἕξις*, welche Polybius vom Geschichtschreiber verlangt, der Sinn für die Wirklichkeit staatlicher Dinge also, auch unseren Geschichtslehrern mit. Dieser Realismus, in den oberen Regionen durch eine Anzahl hervorragender Geschichtswerke vertreten, machte sich zunächst in der Darbietung der kriegerischen Ereignisse geltend, und weiterhin, mit dem Aufschwung des Erwerbslebens und dem Hervortreten der sozialen Fragen und Schmerzen, drängten sich auch die wirtschaftlichen Momente hervor und verlangten ziemlich ungestüm ihre Berücksichtigung im Geschichtsunterricht der Gymnasien. Ein stark utilitarisches Element drang in diesen Unterricht ein, dem man aber nach deutscher Weise ein ideales beigesellte oder unterschob. Neben dem Fechten und Totschlagen, von dem in diesem Unterricht so viel die Rede sei, verlangte man Kulturgeschichte, Pflege des Kulturgeschichtlichen, und damit war dann, da gleichzeitig das Wort „Geschichte" „geschichtlich" in der wissenschaftlichen Welt eine große Bedeutung und einen weiten Machtbereich gewonnen hatte, allerlei weiteren Forderungen, Berücksichtigung der Kunstgeschichte und ähnlichem das Tor geöffnet. — Die alte Generation hatte mit dem Jahre 1815 geschlossen. Das war jetzt nicht mehr möglich: man mußte, und das war eine billige Forderung, bis 1871 kommen. Aber warum hier Halt machen? fragte, von etwas Byzantinismus unterstützt, die stark ins Kraut geschossene didaktische Ideologie, die erst zuletzt oder auch gar nicht nach den Bedingungen der Ausführbarkeit dieser

Forderungen fragt: sagen wir kühn bis zur Gegenwart! Und man galt bald schon halb als rückständig, wenn man bedächtig erinnerte, daß „die Gegenwart" eine schwankende, mit jedem Tage, Jahre, Jahrzehnt sich verschiebende, also keine wirkliche Grenze sei, und wenn man außerdem auf die Gefahr hinwies, daß da leicht, was nur Tagespolitik sei, als Geschichte ausgeschenkt werde.

Und während so dem Unterricht, selbst wenn wir als letzte Haltestelle das Jahr 1871 nehmen, eine gewaltige Masse von Stoff zugewachsen ist, und wenn man das „bis zur Gegenwart" der Lehrpläne beim Wort nimmt, schon wieder, ehe unser neues Jahrhundert viele Jahre zählt, ein weltgeschichtliches Ereignis ersten Rangs Berücksichtigung heischt, Ostasien und der stille Ozean als der Schauplatz neuer Entwicklungen sich auftut, wächst auch auf dem ganzen Wege, den der Unterricht zu nehmen hat, immer neuer, neugefundener oder neugesichteter Stoff zu; wir brauchen nur an die Ausgrabungen auf altbabylonischem, altassyrischem, persischem, ägyptischem, altgriechischem Boden zu erinnern, die uns an der Stelle dürftiger genealogischer Notizen und künstlicher oder phantastischer Kombinationen ganz neue historische Welten erschließen oder versprechen. Zugleich hat auf dem ganzen Gebiet alter, mittlerer und neuerer Geschichte die emsige Spezialforschung Altes, Veraltetes berichtigt, zumteil beseitigt, und dafür Neueres, Genaueres, Wahreres beigebracht, neue Lichter aufgesteckt, was alles nun seinerseits zur ausführlicheren Darlegung dessen, was bis jetzt mit wenigen Worten abzumachen war, reizt. Man nehme nur ohne viel Besinnen etwa ein Werk wie H. Taines Origines de la France contemporaine oder Treitschkes deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert: wie vieles ist in den 4 Bänden des ersteren und den 5 Bänden des letzteren und namentlich schon in dessen erstem enthalten, was den Lehrer, der sie durchliest, reizt und in Versuchung führt, es in seinen Lehrvortrag, seine Erzählung vor den Schülern zu verweben. Und daß hier in der Tat Kräfte schon am Werk sind, welche die Zukunft des Geschichtsunterrichts an unsern Mittelschulen in dieser Hinsicht zu bestimmen und weiter zu belasten geeignet sind, dafür mag es genügen auf zwei Beispiele der letzten Zeit hinzuweisen, die beide hochangesehene und verehrte Namen an der Stirne tragen.

Ein Kirchenhistoriker von allererstem Rang, Ad. Harnack, hat gefunden — und er wird damit nach dem Standpunkt des Universitätslehrers völlig Recht haben — daß die Kenntnisse, welche die Schüler des Gymnasiums zu den kirchengeschichtlichen Übungen mitbringen (es handelt sich um die ersten christlichen Jahrhunderte, also die römische Kaiserzeit), sehr gering seien, und er macht, um dem abzuhelfen, in dem dritten der drei der Berliner Junikonferenz (1900) über den Geschichtsunterricht erstatteten Berichte zwei „praktische Vorschläge." „1. Bei dem Unterricht in der alten Geschichte auf der obersten Stufe die der vorchristlichen Zeit gewidmete Stundenzahl tunlichst zu verkürzen und dafür die Kaiserzeit eingehender zu behandeln, und 2. bei der Behandlung der Kaiserzeit den Eintritt des Christentums in die Weltgeschichte, die Spannung zwischen Kirche und Staat und die allmähliche Verbindung des Christentums mit der geistigen Kultur der Antike und damit die relative Versöhnung beider zu schil-

dern vom Standpunkt der allgemeinen Weltgeschichte aus und unter Hinweis auf die wichtigsten Stücke der Literatur.“[1]) Der erste dieser Vorschläge, wäre man versucht zu sagen, fügt angesichts der mehr als dürftigen Zeit, die der Geschichte der vorchristlichen Zeit auf unserem Gymnasium noch gelassen ist, zum Schaden den Spott: der zweite aber, der sich in lauter Abstrakten bewegt, Spannung, geistige Kultur der Antike, relative Versöhnung des Christentums mit dieser, fordert jener dürftigen Zeit in Obersekunda mindestens noch ein Dutzend Stunden ab für geschichtliche Vorgänge verwickeltster und geistigster Art, für deren wirkliches Verständnis auf der Universität oder durch die Lektüre reiferer Jahre auf dem Gymnasium und in seinem Geschichtsunterricht erst die Vorbedingungen geschaffen, die Grundlagen gelegt werden können und mithin sollen. Das andere Beispiel ist der Vorschlag von A. Baumeister, von dem wir in Heft III des Jahrgangs 1903 dieser Zeitschrift berichtet haben. Er hat ihn oder die ihm zu Grunde liegende Idee in seinem dankenswerten, kleinen Buch „Ausgewählte Reden des Fürsten Bismarck, Halle 1903“ in einer voraufgehenden „Ansprache des Herausgebers“ den „Schülern der Oberklasse höherer deutscher Lehranstalten“ selber ans Herz gelegt und dann in den Jahrbüchern der K. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt (Erfurt 1904) ausführlich entwickelt: „Ein Vorschlag zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts in der obersten Klasse unserer höheren Schulen.“ Er geht dahin, dieser Vorschlag, den Geschichtsunterricht der obersten Klasse nicht mit 1648, sondern mit einer geographisch-politischen Darstellung des neuen deutschen Reichs und der Geschichte seiner Entstehung 1848—1871 zu beginnen und dabei eine reichliche Berücksichtigung der Reden Bismarcks, welche diesen Schulunterricht begleiten soll, eintreten zu lassen: „jetzt erst in der zweiten Hälfte des Schuljahrs greifen wir mit nochmaliger Rückwärtswendung (die erste griff auf 1789) auf das Jahr 1648 zurück,“ wo dann Friedrich der Große den Schlußpunkt bilden würde (S. 7 ff. des Sonderabdrucks). Wir können hier keine Kritik dieses Neugestaltungsplans geben wollen und bemerken nur, daß seine Realisierung, wie die des Harnack'schen Vorschlags für die Zukunft vor allem eine abermalige Vermehrung des vorzuführenden und notabene zu bewältigenden Stoffs bedeuten würde. Und dies geschieht in derselben Zeit, wo die Geographen — und sie sind nicht die einzigen oder werden es wenigstens nicht bleiben — uns von den drei Geschichtsstunden der obersten Stufe eine Wochenstunde abverlangen zugunsten eines methodischen Geographieunterrichts, der bei den großen Fortschritten, die diese Wissenschaft gemacht habe, unerläßlich sei. Die preußische Schulverwaltung hat sich dann auch beeilt, dem Geschichtsunterricht dieser oberen Klassen einen weiteren Posten in sein Soll, sechs Stunden geographischer Repetitionen im Semester, zu schreiben. „Daß Gott erbarm“, möchte man mit dem Bauern in Wallensteins Lager ausrufen, „Alles das geht von des Bauern Felle.“ (Schluß folgt.)

Bonn. Oskar Jäger.

---

1) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts S. 364 ff.

Die „kleineren" Lateinschulen Württembergs.

Dem Wunsch der Redaktion dieser Blätter, eine Darstellung der Verhältnisse der kleineren Lateinschulen Württembergs zu erhalten, komme ich um so lieber nach, als ich in Allem mitzuhelfen beflissen bin, was geeignet ist, das Interesse der außerwürttembergischen, insbesondere der norddeutschen Gymnasiallehrerwelt für unsere mannigfachen württembergischen Besonderheiten zu wecken und damit eine wachsende innere Annäherung herbeizuführen, wie sie nur dem gegenseitigen Verständnis entspringen kann. Veranlaßt ist jener Wunsch, wie mir scheint, durch einen gelegentlichen Besuch, den Herr Uhlig im Frühjahr 1902 — von beiden Seiten ungesucht — unter meiner Führung in einer solchen kleineren württembergischen Lateinschule gemacht hat.[1]) Je seltener solche Besuche seit Thierschens Zeiten geworden sind, um so mehr dürfen sie willkommen geheißen werden.

Da nahe liegende Quellen bis in die siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts ziemlich reichlich fließen, so ist es nicht gerade schwer, bis zu diesem Zeitraum sich über dieses Gebiet zu unterrichten. Die Schmidsche Encyklopädie bietet sogar zwei Artikel über die Lateinschulen — gemeint sind aber eben die württembergischen —, da dem des eigentlichen Referenten Hirzel[2]) der Redaktor Schmid einen zweiten folgen ließ, um gegenüber den kritischen und reformatorischen Tendenzen des ersteren seine eigenen konservativen Anschauungen zur Geltung zu bringen. Auch Paulsen schenkt in seinem bekannten Werke diesem Gebiete einige Aufmerksamkeit. Daß er sich dabei auf allgemeine Charakterisierung und auf die Bedeutung dieser Schulen für die Entwicklung des gelehrten Unterrichts überhaupt beschränken mußte, ergibt sich teils aus dem Umfang, teils aus dem Inhalt seines Werks, da für den ersteren dieses Gebiet doch verhältnismäßig recht unbedeutend erscheint, der letztere aber die äußere, insbesondere die verwaltungsrechtliche Stellung dieser Schulen nahezu ausschloß. Seine Beurteilung ihres Wertes ist im Einklang mit der Gesamtrichtung seines Werkes eine wenig günstige, und er nähert sich darin mehr den von Hirzel in dem angeführten Artikel und sonst mehrfach geäußerten als den Schmidschen Anschauungen. Auch in der neuesten Darstellung des deutschen Gelehrtenschulwesens, der von Bender in Schmids Geschichte der Erziehung Bd. V, Abtlg. 1, treten diese kleinen Schulen naturgemäß zurück, ihre äußere Stellung ist gar nicht berührt. Das Hauptwerk ist immer noch die umfassende, gegen 200 Seiten starke Einleitung Hirzels zu der von ihm bearbeiteten zweiten, die Gesetze für Mittel- und Fachschulen enthaltenden Abteilung des XI. Bandes der Reyscherschen Sammlung württembergischer Gesetze, ein Werk, das längst vergriffen, fast nur auf Bibliotheken und in Schularchiven existiert und schon deswegen wenig bekannt ist, auch durch seine Dickleibigkeit und umständliche Anlage, sowie durch die Aufnahme zahlreicher Bestimmungen von ganz untergeordneter Bedeutung abschreckt.

---

1) Bei einem Besuch der sog. Klosterschule (des niederen ev.-theologisch-philologischen Seminars) in Blaubeuren fand ich dort Kollegen Hirzel als Revisor der Lateinschule und benutzte sehr gern die Gelegenheit, zugleich in dieser Anstalt zu hospitieren, wohnte der lateinischen, griechischen, geographischen und Gesangsprüfung in verschiedenen Klassen bei. U.

2) Es ist der als Rektor des Gymnasiums und Professor der Philologie und Pädagogik in Tübingen verstorbene Verfasser der wohlbekannten Vorlesungen über Gymnasialpädagogik, der Vater unseres Ulmer Kollegen. U.

Dieſes Werk, das merkwürdigerweiſe in der Literatur häufig unter Reyſchers Namen zitiert wird, liegt auch im weſentlichen den Vorleſungen zu Grunde, die Hirzel in den ſechziger und ſiebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wiederholt vor einem allerdings beſchränkten Hörerkreiſe über die Geſchichte des höheren Schulweſens in Württemberg gehalten hat. Die Quellen, aus denen er geſchöpft hatte, waren in erſter Linie die Archive der höheren und niederen Schulbehörden und die Regiſtraturen der einzelnen Lehranſtalten. Von gedruckten älteren Werken, welche er benutzt hatte, erwähnte er in ſeinen Vorleſungen Sattlers Geſchichte des Herzogtums Württemberg, Kleß' Kulturgeſchichte von Württemberg, Haugs Schwäbiſches Magazin, Schnurrers Erläuterungen zu einer Gelehrtengeſchichte Württembergs und Pfaffs Verſuch einer Geſchichte des gelehrten Unterrichtsweſens in W., den Vorläufer ſeines eigenen Werkes. Daneben mag erwähnt werden eine ziemlich reiche Kleinliteratur, die in den dreißiger und vierziger Jahren in Zeitſchriften und in Broſchürenform auch das Gebiet der Lateinſchule behandelte und hauptſächlich durch die Namen Bäumlein, Klumpp, Schmid, Schnitzer, Hirzel, Rümelin vertreten iſt. Seit Hirzel iſt das Gebiet des höheren Schulweſens in W. weder im ganzen noch auf der beſonderen Seite der Lateinſchulen zu einer zuſammenfaſſenden Behandlung gediehen; wohl aber hat ſich ſeither ein ebenſo reichhaltiges als zerſtreutes Material in zahlreichen amtlichen Beſtimmungen ſchultechniſcher und verwaltungsrechtlicher Art, in ſorgfältigen und erſchöpfenden ſtatiſtiſchen Zuſammenſtellungen, in einer Fülle von Abhandlungen in Zeitſchriften und Broſchüren aller Art angehäuft, deſſen Bearbeitung (nicht etwa bloß zu Zwecken praktiſcher Benützung, wozu die Fehleiſenſche „Zuſammenſtellung" einen dankenswerten Anfang gemacht hat, ſondern unter dem höheren Geſichtspunkt der geſchichtlichen Entwickelung) eine lohnende, aber nur bei wohlwollendſter Unterſtützung der oberen Schulbehörden durchführbare Aufgabe wäre.

Unter „Lateinſchulen" in dem engeren Sinne der früheren „Partikular-" oder „Trivialſchulen", alſo im Unterſchiede von Gymnaſien und Progymnaſien verſteht man in Württemberg die beſchränkteren, meiſt überaus einfach organiſierten und dürftig ausgeſtatteten, als Gemeindeangelegenheit behandelten, nach gymnaſialem und neuerdings auch zugleich nach realgymnaſialem Lehrplan unterrichtenden Schulen, die ihren Lehrgang nur bis zur Konfirmation, alſo bis zum 14. Lebensjahr, höchſtens — was freilich immer noch nicht wenig heißen will — bis zum „Landexamen", alſo etwa bis zur Stufe der preußiſchen Obertertia einſchließlich, ab und zu auch nur bis zur Untertertia oder Quarta ausdehnen, alſo weder das Ziel der Univerſitätsreife, noch auch das des Einjährigenſcheines anſtreben. Der charakteriſtiſche Typus derſelben iſt die zweiklaſſige und mit zwei Lehrern beſetzte Schule. Solche Schulen gibt es zwar in allen Landesteilen, in ihrem beſonderen geſchichtlichen Charakter aber ſind ſie ein Erzeugnis des altwürttembergiſchen Landes und ſeiner ſtreng kirchlich proteſtantiſchen Schulentwicklung. Die Lateinſchulen der neuwürttembergiſchen Landesteile ſind entweder Schöpfungen eben der neuwürttembergiſchen Zeit oder ſind ſchon früher unter katholiſch-kirchlichen Einflüſſen entſtanden und ſtanden oder ſtehen bis zu einem gewiſſen Grade jetzt noch unter dieſem Zeichen.

Um zu verſtehen, wie ein ſolcher Apparat zahlreicher, in den Kreis des Gemeindelebens fallender und ſchon dadurch in ihrer Organiſation und Wirkungsſphäre eng begrenzter Mittelpunkte geiſtiger Bildung ſich Jahrhunderte lang im weſentlichen äußerlich unverändert hat erhalten und ſchließlich auch noch die anſehnlichen neuwürttembergiſchen Gebiete in dieſelbe Bahn der Entwicklung — ſoweit man dieſes Wort hier anwenden kann — hat hineinziehen können, muß man wiſſen, daß es im altwürttembergiſchen Lande ſeit der Zeit, da durch die

Schöpfung der Universität Tübingen, die Wiedervereinigung der getrennten Landesteile, weiterhin durch die Beseitigung des kurzen Intermezzos der habsburgischen Herrschaft und die damit zusammenhängende Einführung der Reformation auf drei Jahrhunderte der Grund gelegt wurde für die politische und noch mehr für die geistige Entwicklung des Landes, nur zwei Schulen gegeben hat, die die Lücke zwischen dem Trivialschulwesen und der Hochschule im Sinne der heutigen Gymnasien ausfüllten, das noch aus der vorreformatorischen Zeit stammende landesherrliche Pädagogium in Stuttgart und das mit der Gründung der Universität im Zusammenhang stehende, ebenfalls landesherrliche Pädagogium in Tübingen. Da das letztere infolge der Stürme des 30jährigen Krieges eingegangen und bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer ansehnlicheren Trivialschule (später Lyceum genannt) herabgesunken war, so kennt die weitere Schulentwicklung von vollständigen Schulorganismen nur noch die 1686 als Gymnasium illustre eingerichtete Schule in Stuttgart. Daneben bestanden freilich in wechselnder Zahl und an wechselnden Orten die aus den mittelalterlichen Klöstern hervorgegangenen, nunmehr Seminare genannten, im Volksmunde aber immer noch gern als „Klöster" bezeichneten Mittelschulen. Diese waren, im Unterschiede von den sächsischen „Fürstenschulen", mit denen sie gern verglichen werden, von Anfang an zur Heranbildung der Geistlichkeit des strengprotestantischen Landes bestimmt, und wenn sie auch sogenannte hospites, „aber stets ungerne admittiert" haben, so ist doch ihre Wirkung durch den Zweck ihrer Stiftung wesentlich bestimmt und beschränkt. Da sie aber ihren Lehrgang nicht von unten an aufbauen, sondern erst in der Mitte desselben einsetzen, so brauchten sie ihrerseits Vorbereitungsanstalten niederer Ordnung, die ihnen das leisteten. Das ist die eine Bedeutung dieser, deswegen auch als „niedere" bezeichneten Lateinschulen: sie bilden die zahlreichen Kanäle, aus denen die Schifflein der künftigen Predigtamtskandidaten, die zugleich die Lehrer an den höheren Schulen abgeben müssen, durch die Schleuse des Landexamens in den Hafen der Klosterschulen gehoben werden. Darum wurzeln sie auch mit gutem Grunde in der großen Kirchenordnung des Herzogs Christoph vom Jahr 1559, dem eigentlichen Grundgesetz kirchlichen und geistigen Lebens im altwürttemberger Lande, wo ihnen ein eigenes, umfangreiches und sehr ins einzelne gehendes Kapitel gewidmet ist. Einzelne dieser Schulen haben durch die Tüchtigkeit und die Erfolge ihrer Lehrer, nicht selten einseitiger und weltfremder, aber charaktervoller Persönlichkeiten, durch welche aus weiterer Umgegend Schüler, die als „Kostgänger" im Hause des Lehrers untergebracht waren, herangezogen wurden, eine über die Bedeutung ihres Ortes und den Umfang ihrer äußeren Organisation weit hinausgehende Bedeutung — vorübergehend, aber doch oft Jahrzehnte lang anhaltend — gewonnen, und manches schwäbische Städtchen ist in der Geschichte nur bekannt durch den Mann, den ihre Lateinschule herangebildet hat. Schmid gibt in seinem Artikel „Lateinische Schulen" in der Encyklopädie eine äußerst interessante Zusammenstellung von Namen bekannter und berühmter Persönlichkeiten aus Württemberg, die durch die Lateinschule gegangen sind, eine Zusammenstellung, die sich aus alter Zeit (Schiller und Uhland) und aus neuester (Schäffle) leicht vermehren ließe. Erschöpft aber ist die Bedeutung dieser Schulen damit nicht. Durch das Ansehen, das sie genossen, durch die Vorteile, zu denen sie den Zugang eröffneten, haben sie die Meinung erzeugt oder doch befördert und lange Zeit aufrecht erhalten, daß die „klassische" Bildung auch in rudimentären Formen nicht bloß für den künftigen Geistlichen und „Studenten", sondern auch für den „gemeinen Mann" aus dem Volke, aus dem unteren Mittelstande, aus den gewerblichen und selbst den bäuerlichen Kreisen eine wertvolle und ausreichende Mitgabe fürs Leben sei. Und so haben sie nicht bloß der Geistlichkeit und dem Lehramt, in beschränkterem Umfange auch dem höheren Beamtenstande immer wieder frisches Blut von unten

herauf zugeführt und damit den bekannten demokratischen Zug im schwäbischen Stammesleben gefördert, sondern auch in schöner Umkehrung dieses demokratischen Zuges ein gewisses Maß von höherer, insbesondere literarischer Bildung bis weit hinein in die Kreise des Volkes verbreitet. Das soll ihnen unvergessen bleiben.

Aber die Sache hat ihre Kehrseite, die man sich nicht verbergen darf, die man vielleicht allzulange übersehen hat und die sich je länger, desto störender geltend machte, freilich in engstem Zusammenhang steht mit der Gesamtentwicklung unseres höheren Schulwesens. Die in früheren Lebensverhältnissen begründeten Bildungsmittel und Bildungsformen erwiesen sich allmählich für die Anforderungen einer veränderten Lebenslage nicht mehr nach allen Seiten und für die Bedürfnisse aller über die bloße Volksschulbildung hinausstrebenden Volkskreise als ausreichend. Da sie vermöge ihres alteingewurzelten Bestandes und des Vertrauens, das sie genossen, ihre beherrschende Stellung noch behaupteten und auch weiterhin zu behaupten suchten, so kamen sie jenem neuen Geiste, jenen veränderten Ansprüchen durch Modifikationen und Erweiterungen des Lehrplans nach dem Muster der großen Anstalten auch ihrerseits entgegen, Aenderungen, die dann einerseits doch nicht genügend waren, andererseits die volle Wirkung der eigentümlichen Bildungskraft dieser Schulen gefährdeten. So hemmten sie allzulange das Aufkommen und die Entwicklung anders gearteter Bildungsanstalten, die jenen Bedürfnissen unmittelbarer und ausschließlicher entgegenkommen sollten. Es gilt das freilich für Württemberg nicht in gleichem Maße wie anderwärts, da hier das Realschulwesen alt und reich entwickelt ist und nur zu lange brauchte, um zu voller Selbständigkeit zu gelangen. Darum ist auch der Schulstreit bei uns erst spät aufgetreten und mehr von außen hereingetragen worden. Insbesondere haben sich auch in den kleineren Städten neben den Lateinschulen und nach ihrem Muster, anfangs sogar in Anlehnung an sie, in gleich kümmerlicher äußerer Organisation entsprechende Torsi von Realschulen gebildet, denen der Oberbau fehlte und deren Besucher nur zum allerkleinsten Teile das Bedürfnis und die Mittel hatten, ihre verstümmelte Bildung durch Uebertritt an größere Anstalten zu vervollständigen. Immerhin erscheinen solche Rumpfschulen auf diesem Gebiet weniger unvollkommen, da bei der mehr unmittelbar praktischen Tendenz ihrer Schulung das Bedürfnis einer gewissen Abgeschlossenheit der Bildung weniger dringlich ist. Daraus ergab sich zunächst aber eine unerfreuliche, auch auf das persönliche Verhältnis der Lehrer nur allzuleicht einwirkende Rivalität mit mancherlei unschönen Nebenerscheinungen, welche um so mehr störend wirkte, je kleiner der Kreis war, in dem sie sich betätigte. In diesem stillen, manchmal auch lauten Kampfe der Geister waren die Lebensbedingungen der Realschule, die in den natürlichen Bedürfnissen unserer kleineren Städte wurzelten, von Haus aus eigentlich die günstigeren und wurden es mit der Entwicklung unseres gewerblichen und industriellen Lebens mehr und mehr. Noch längere Zeit aber wurde das Gleichgewicht, sogar ein gewisses zuerst noch äußeres, dann wenigstens inneres Uebergewicht der Lateinschule behauptet, insbesondere mit Hilfe des Landexamens, das auch hier seinen hemmenden Einfluß auf eine gesunde Entwicklung unseres höheren Schulwesens zeigt. Auch sonst haben die „Privilegien" dazu mitgeholfen, welche der Laufbahn, auf die sie hinführten, an ihrem Ziele winkten, mögen sie nun an sich berechtigt sein oder nicht. Doch nachdem diese Privilegien auch in Württemberg zu einem guten Teil gefallen sind und die völlige Abtragung ihrer Trümmer in einer nicht fernen Zukunft erwartet werden kann, wird sich das Verhältnis bald noch entschiedener umkehren. Solche Gedanken liegen dem ersten der beiden Artikel über die Lateinschulen in der Schmidschen Encyklopädie zu Grunde, wenn sie auch nicht mit diesen Worten ausgedrückt sind. Der Erfolg zeigt, daß wie in anderen Fragen, so auch hier

der schärfere Blick in die Zukunft auf dieser Seite war. Denn sicherlich war es richtiger, nach dem Grundsatz „klein, aber rein", wobei man die Leitung in der Hand behalten konnte, eine freiwillige Einschränkung des Lateinschulwesens mit gleichmäßigem Vorgehen vorzunehmen, als durch den Wogenschwall einer erregten Zeitbewegung sich Stück für Stück abzwingen zu lassen, wobei einem das Steuer aus der Hand geschlagen werden konnte. Darum bemühte sich auch die Schulverwaltung selbst um eine planmäßige Weiterbildung, indem sie in den 70er Jahren im Anschluß an das damals aufkommende Realgymnasium eine Kombination beider Arten von Schulen in Form der sogenannten Reallateinschulen versuchte mit obligatorischem Latein unter auch sonst stärkerer Betonung der humanistischen Seite. Doch dieser Gedanke erwies sich, so wie er durchgeführt werden sollte, als von Haus aus verfehlt, weil nicht alle Schüler unserer kleineren, freilich auch nicht unserer größeren Städte, welche eine höhere, über die Volksschule hinausgehende Bildung erhalten wollen oder sollen, den Ansprüchen eines ernsthaften Lateinunterrichts mit soliden Zielen gewachsen sind, und weil andere, wichtigere Interessen dabei doch zu kurz kamen. Deshalb sind auch diese Schulen mit Ausnahme einer einzigen nach kurzem Bestande alle wieder eingegangen. Ob und wie es diese einzige fertig bringt, mit allen über die Volksschule hinausstrebenden Schülern einer kleinen Landstadt und ihrer bäuerlichen Umgebung den Lehrplan der Reallateinschule, wie er früher war, mit allgemein verbindlichem Lateinunterricht ehrlich durchzuführen, ob vielleicht Modifikationen des Lehrplans eingetreten sind, ist mir nicht bekannt. Da nun aber neuestens durch die weitherzigere Gestaltung des Berechtigungswesens der äußeren Kraft der Realschule eine Steigerung zugeführt worden ist, so ist mit einem wachsenden Uebergewicht derselben namentlich in kleineren Städten zu rechnen, zumal ihre Aufgabe eine viel leichtere ist. Das setzt jetzt schon ein. Da und dort treten Bestrebungen erfolgreich hervor, die Lateinschulen zu beseitigen oder zu verkürzen und damit leistungsunfähig zu machen oder zu bloßen Anhängseln der Realschulen herabzusetzen. Diese Tendenzen werden sich zweifellos fortsetzen, und eine rückläufige Bewegung kann vielleicht der weise oder unweise Geschichtsphilosoph in Aussicht nehmen, der praktische Schulpolitiker aber darf nicht damit rechnen.

Immerhin stellt sich für jetzt noch der äußere Bestand des Lateinschulwesens, das Wort in dem oben bestimmten engeren Sinne genommen, recht ansehnlich dar. Die Zahl dieser Schulen betrug nach der amtlichen Statistik auf das Jahr 1903 63 mit 2165 Schülern, wozu noch eine Reallateinschule mit 116 Schülern kommt (gegen 2865 Schüler der entsprechenden Klassenstufen der größeren Anstalten mit gymnasialem und gegen 1848 Schüler derjenigen mit realgymnasialem Lehrplan). Darunter sind 17 einklassige Schulen, 2 sechsklassige, 1 fünfklassige, 6 dreiklassige. Der große Rest, der den Typus dieser Schulen am reinsten darstellt, ist zweiklassig, 37 Schulen. Die entsprechenden Hauptzahlen für die Realschulen sind: 65 Schulen, 3287 Schüler. Von diesen Anstalten sind 1 fünfklassig, 4 vierklassig, 4 dreiklassig, 26 einklassig, der Rest zweiklassig.[1]) Man sieht, die Verhältnisse sind ganz ähnlich. Auf der Seite der Realschulen aber ist die Zahl der Schüler erheblich, die der Schulen einigermaßen größer, die Organisation dagegen etwas unvollkommener. Das letztere hängt mit dem jüngeren Alter dieser Schulen zusammen, hat sich seitdem schon verändert und wird sich noch mehr ausgleichen, bis auch nach dieser Seite in Bälde ein Uebergewicht vorhanden sein wird. Man erkennt übrigens aus diesen Zahlen auch für die Lateinschulen, von welcher Bedeutung, selbst rein äußerlich betrachtet,

1) Die neueste Statistik von 1904 zeigte keine wesentliche Veränderung dieser Zahlen, auf beiden Seiten eine kleine Zunahme der Schüler.

dieser Zweig des gymnasialen Schulwesens in unserem Lande heute noch ist und welch starke Zuflußquellen für das Gymnasium hier fließen, wie berechtigt und notwendig es darum ist, seiner Entwicklung die größte Aufmerksamkeit zu schenken. Um ihn in seiner vollen Bedeutung auch für die Lehrerschaft verständlich zu machen, seien noch einige Mitteilungen über die berufliche Aufgabe und die dienstliche Stellung der Lehrer beigefügt.

Einen Lehrplan haben diese Schulen erst seit 1891. Bis dahin bildete den Regulator des Lehrplans das Landexamen, allmählich auch daneben, doch vielfach erst in zweiter Linie die mit dem immer häufiger werdenden Uebertritt in die oberen Klassen der größeren Anstalten verbundene Prüfung. Jener Lehrplan hat die Aufgabe des Lehrers erschwert, da er die Anforderungen in Französisch und Rechnen-Mathematik steigert, ohne doch die in den alten Sprachen erheblich herabzusetzen, und auch andere Fächer, die schon vorher betrieben, aber mehr oder weniger auf die Seite geschoben wurden, stärker betont. Die Hauptschwierigkeit aber lag und liegt nicht im Lehrplan, sondern in der äußeren Organisation dieser Schulen. Der Lehrer der einklassigen Schulen hat 2—4 Jahrgänge, von den beiden der zweiklassigen Schulen hat der untere 2, der obere 3, manchmal auch 4 Jahrgänge; die der dreiklassigen haben meist wenigstens 2 Jahrgänge nebeneinander zu unterrichten. Auffallenderweise ist in der Uebersicht des Lehrplans von den einklassigen Schulen, deren Zahl doch nicht klein ist, keine Rede und auch bei der Behandlung der einzelnen Fächer nur in ganz flüchtiger Weise. Ferner hat an den ein- und zweiklassigen Schulen, den weitaus zahlreichsten, fast in allen Fächern derselbe Lehrer zu unterrichten; nur für Religion, für Gesang und Zeichnen, nicht selten auch für Rechnen und Mathematik, ein andermal statt dessen für das Französische, etwa einmal für das Turnen tritt in der Oberklasse eine Hilfskraft ein aus der Geistlichkeit, von der Unterklasse, von der Real- oder Volksschule. Die den einzelnen Fächern für alle zusammenunterrichteten Jahresabteilungen zugeteilte Stundenzahl ist nicht oder nicht erheblich größer, als sie die größeren Schulen für einen einzigen Jahrgang aufwenden dürfen. So hat der Lehrer an der Oberklasse einer zweiklassigen Lateinschule mit 13—14 Wochenstunden im Latein (tatsächlich sind es nicht selten noch weniger) für alle seine drei Jahrgänge dasselbe Lehrziel zu erreichen, wie die 3 Lehrer in der Quarta und den beiden Tertien einer größeren Anstalt mit zusammen 30 Wochenstunden; für Rechnen und Mathematik hat er 4 Stunden, für das Deutsche und die Geschichte gar nur 2 für seine 3 Jahrgänge zusammen. Trotzdem ist die Stundenzahl des Lehrers natürlich eine sehr große. Kaum einer dieser Kategorie wird unter 30 Wochenstunden zu geben haben. Soweit lautet auch ihre Verpflichtung. Die meisten geben mehr. Denn zu den ordentlichen Aufgaben kommt für Viele durch den größeren Teil des Jahres noch die Vorbereitung aufs Landexamen mit weiteren 3—4 Stunden, der man sich kaum entziehen kann, sowie ein beträchtlicher Teil des griechischen Unterrichts, der im Rahmen des normalen Lehrplans nur mit 2 Stunden Platz hat. Da das nicht ausreicht, so ist dieser Unterricht vielfach für Lehrer und Schüler auf „Ueberstunden" angewiesen, die zudem von den unterhaltungspflichtigen Gemeinden nicht gerne und nicht immer auf fixes Honorar übernommen werden und so als schlecht oder garnicht bezahlter Privatunterricht zu geben sind. Auf diese Weise kommt ein solcher Lehrer auch einmal auf 40 Stunden, wenn er den zwar nicht formellen, aber in der Aufgabe seiner Stellung liegenden Pflichten nachkommen will; die Schüler haben natürlich viel weniger. Erleichtert wird diese Last einigermaßen dadurch, daß die Zahl der Schüler in den einzelnen Jahresabteilungen meist klein und dadurch die Korrekturlast extensiv beschränkt ist; dem steht aber wieder gegenüber die intensive Steigerung der Arbeit durch die Mannigfaltigkeit der Jahresstufen und der Fächer. Es ist ja keine

Frage, daß dieses ganze System, wenn es von kräftigen und charaktervollen Naturen durchgeführt wird, wertvolle Früchte für Unterricht und namentlich für Erziehung zeitigen kann und ein treffliches Gegengewicht bildet gegen die heutzutage überhandnehmende Zersplitterung und Erschlaffung. Aber, wenn nicht, was dann? Jedenfalls übersteigen solche Ansprüche an den Lehrer das billige Maß erheblich, umsomehr als unsere gegenwärtigen Anstellungsverhältnisse ein Verbleiben der Lehrer auf Lehrstellen dieser Art nicht selten für eine längere Reihe von Jahren bis ins reifere Mannesalter hinein mit sich bringen. Die *χαλκεντέρους* aber, die das ohne Schaden ertragen können, die in ihrer charaktervollen Geschlossenheit und ihrer rührenden Anspruchslosigkeit noch vor Jahrzehnten eine Zierde des württembergischen Lehrerstandes bildeten, bringt unsere Zeit nur noch in vereinzelten Exemplaren und bald vielleicht garnicht mehr hervor. So wäre es Zeit, auch die Frage der Ueberbürdung dieser Lehrer ernstlich in Angriff zu nehmen; sie ist dringender als die der Schülerüberbürdung. Von dieser Ansicht ausgehend hat auch die Schulverwaltung 1896 in einem Erlasse eine Reihe von Anordnungen gegeben, welche Erleichterung schaffen sollten. Es ist auch an einzelnen Orten Gutes daraus entsprungen: Gründung neuer Lehrstellen, Beiziehung von Hilfskräften, Kombination mit der Realschule, Uebernahme des griechischen Unterrichts auf die Gemeindekasse, Beschränkung des Lehrziels. Aber ein Zwangsrecht liegt den Gemeinden gegenüber nicht vor, manche derselben sind widerwillig, einige jener Erleichterungsmittel sind selbst nicht ohne Bedenken und führen vom Regen in die Traufe. Von dem wichtigsten Pressionsmittel, das der Erlaß dem Lehrer anheimstellt, nämlich falls die notwendige Erleichterung versagt bleibt, das Lehrziel „nach Maßgabe der Verhältnisse" allgemein zu beschränken, mag dieser meist keinen Gebrauch machen, da er damit in das Fleisch der Schule selbst und in den Nerv seiner eigenen Tätigkeit einschneidet. Im großen Ganzen und im Wesentlichen ist es nicht anders geworden und wird es auch nicht anders werden, da diese Uebelstände mit der ganzen Natur, mit der grundsätzlichen Organisation dieser kleinen Schulen zusammenhängen, namentlich damit, daß die eigentlichen Träger derselben die Gemeindebehörden in kleineren Städten sind. Damit komme ich auf den letzten Punkt, auf die äußere Lage dieser Lehrer.

Ihre Gehaltsverhältnisse waren bis vor wenigen Jahren geradezu jämmerlich geordnet: ganz ungleichmäßig und undurchsichtig, ohne System, in jedem Städtchen wieder etwas anders, nur in dem Einen gleich, daß die Gehälter sehr niedrig waren, zwischen 1700 und 2300 Mark mit einer häufig unzulänglichen Wohnung; einige wenige, die als „helingen" gut galten, bestätigen als Ausnahme die Regel; ein kompliziertes System von staatlichen Ergänzungszulagen, später unzureichende Alterszulagen schufen keine gründliche Abhilfe. Vor einigen Jahren ist durch die fortgesetzten Bemühungen der organisierten Lehrerschaft, die endlich ein entschiedenes Entgegenkommen bei der Staatsverwaltung und bei den Landständen fanden, eine bedeutsame Besserung herbeigeführt worden. Unbillig erscheint es immer noch, daß diese „Landlehrer", an die doch viel größere Anforderungen gestellt werden, als an ihre Kollegen an den größeren Anstalten, und die eben dadurch und noch durch andere Ursachen von der Gelegenheit zu Nebeneinnahmen sich meist ausgeschlossen sehen, eine besondere Gehaltsskala erhalten haben, durch die sie mit einem Anfangsgehalt von 2200 Mk. (neben freier Wohnung oder einer — oft unzulänglichen — Entschädigung) jenen gegenüber verkürzt sind. Daß sie hinter den anderen Beamten trotz ebenbürtiger Vorbildung und Verantwortlichkeit des Berufs auch nach der neuen Gehaltsordnung noch zurückstehen, haben sie mit sämtlichen Lehrern der höheren Schulen gemein, wie auch das, daß ihre ganze Gehaltsordnung durch ein besonderes „Normativ" geordnet und nicht in das „Gehaltsregulativ" der „Staatsbeamten im engeren Sinne" aufgenommen ist.

Wenn auf diesem Gebiet hiernach zwar nicht alles erreicht, aber doch vieles gewonnen ist, was auch dankende Anerkennung findet, so harrt dagegen ein anderes Gebiet, das des dienstlichen Aufsichtswesens, noch immer der längst ersehnten befriedigenden Regelung.

Da nämlich alle diese Schulen als Gemeindeschulen gelten, stehen sie nicht direkt unter der staatlichen Oberschulbehörde, sondern durch Vermittlung einer kommunalen Zwischeninstanz, die ihren nächsten Vorgesetzten darstellt. Diese Zwischeninstanz stellte bis 1876 nach dem Verwaltungsedikte von 1822 eine örtliche Behörde dar, deren entscheidende Persönlichkeit der erste Ortsgeistliche war. Aus diesem Verhältnis ergaben sich nicht nur mancherlei Reibungen persönlicher Art, die für den Lehrer peinlich und oft kränkend waren, sondern infolge der lässigeren Geschäftsbehandlung, wie sie auf den Rathäusern der kleineren Städte leicht einreißt, auch Störungen für die Sache und den ungehemmten Gang der Geschäfte. Die hieraus entspringenden und immer lauter werdenden Klagen führten schließlich zu einer gesetzgeberischen Regelung der ganzen Sache, die auf Grund des Beirats einer freien Kommission von Sachverständigen (Schulmännern, Geistlichen, Verwaltungsbeamten von Staat und Gemeinde) nach langen Verhandlungen im Jahre 1876 zum Abschluß kam. Dieses Gesetz vom 1. Juli des genannten Jahres, dessen Ausführung durch eine Ministerialverfügung und eine Dienstinstruktion der Ministerialabteilung geregelt wurde, hält an der Notwendigkeit einer lokalen Aufsicht über diese Schulen fest. Es räumt den größeren derselben von 3 oder mehr Klassen eine freiere Stellung ein, wobei dem ersten Lehrer ein gewisser Vorstandscharakter und eine Art von Parität mit der Ortsschulbehörde zugestanden ist. Für die 1—2klassigen Schulen aber, die weitaus zahlreichste Klasse, wird diese „unmittelbare Dienstaufsicht" von einer besonderen örtlichen Behörde, „Studienkommission" genannt, ausgeübt, in der auch die „Hauptlehrer" Sitz und Stimme haben, deren Vorstände aber der Ortsvorsteher und der erste Geistliche miteinander sind, doch mit einem gewissen Uebergewicht des ersteren, der hiernach der eigentliche spiritus rector dieser Behörde ist, wenn er es sein will, was freilich nicht immer der Fall ist. Nach den Einzelbestimmungen der Instruktion vom 19. Okt. 1876 erscheint der Lehrer in seiner allgemeinen Stellung durchaus als der Untergebene dieser Studienkommission, in der neben den Vorständen und den Lehrern noch ein paar Kleinbürger sitzen, insbesondere aber des Ortsvorstehers. Da die Vorsteher unserer kleineren Städte fast ausnahmslos, auch die unserer mittleren Städte großenteils aus dem Kreise der niederen Verwaltungsbeamten hervorgehen, so steht ihre allgemeine Bildung, bisweilen auch ihre soziale Stellung nicht recht im Einklang mit der Aufgabe, die ihnen durch diese Ordnung überwiesen ist; von den Lehrern aber wird dieses Verhältnis grundsätzlich immer, und wo es nicht durch persönlichen Takt gemildert wird, auch tatsächlich als ein unwürdiges empfunden. Ja, sie sind durch diese „Reform" eigentlich vom Regen in die Traufe gekommen, insofern als der erste Geistliche, in dem sich früher der Vorgesetztencharakter der Ortsbehörde konzentrierte, nach sozialer Stellung, Bildung, Interesse und Verständnis für die Aufgabe der Lateinschule den Lehrern zweifellos näher stand, als die meisten Ortsvorsteher.

Gemildert wurde nun freilich dieses drückende Verhältnis durch einen neuen Gedanken, der in zeitgemäßem Rückgriff auf die frühere, nun nicht mehr durchführbare Einrichtung des „Kreisscholarchats" den eigentlichen Fortschritt dieses Gesetzes darstellt, insofern Fragen, die das Technische des Unterrichts betreffen, der lokalen Schulbehörde entzogen sind. Diese behält die staatliche Aufsichtsbehörde auch in erster Instanz sich selber vor und bedient sich zu diesem Zweck der Mitwirkung eines neugeschaffenen Aufsichtsorgans, der „technischen Inspektoren", die dem Kreise der Rektoren und der älteren und erfahreneren

Lehrer der benachbarten größeren Anstalten entnommen werden. Ihre Aufgabe ist, die Schulen an bestimmten Terminen, unter besonderen Umständen auch außerhalb dieser Termine zu besuchen, über den Befund zu berichten, die Lehrer anzuweisen und zu beraten, mit den Gemeindebehörden, soweit es von diesen gewünscht wird oder ihnen selbst notwendig erscheint, in Fühlung zu treten. All das aber nur bezüglich des „Technischen". Von allem Nichttechnischen sind sie formell ebenso ausgeschlossen, wie die Studienkommissionen ihrerseits von allem Schultechnischen. Es sind so Kreise von Aufsichtsbefugnissen geschaffen worden, die sich nie vereinigen, auch nicht schneiden und nur spärlich berühren. Ueberdies gibt der Mangel an einer klaren und scharfen Umgrenzung des Begriffs des Schultechnischen, der heutzutage immer flüssiger wird, der Tätigkeit der Inspektoren eine schwankende und unsichere Grundlage und ihre sorgfältige Fernhaltung von jeder selbständigen Verfügungsgewalt etwas Akademisches und Wirkungsloses. Sie erscheinen eben als Visitationsadjunkten, als unselbständige Hilfsbeamte, auch als Speditionsorgane, wie es auch charakteristisch ist, daß die Uebertragung dieser Aufsichtsbefugnisse nicht öffentlich im Staatsanzeiger bekannt gemacht wird, wie es bei einer ganzen Anzahl öffentlicher Funktionen doch zu geschehen pflegt, die noch viel subalternerer Art sind. Allerdings geben diese Züge andererseits der ganzen Wirksamkeit etwas Freies, auf das Persönliche Gestelltes, über büreaukratische Formen und die aus diesen auf der anderen Seite leicht entspringende Befangenheit Erhabenes, und in diesem Sinne aufgefaßt kann sie gewiß Gutes stiften. Aber die Unterstellung der akademisch gebildeten Lehrer unter Gemeindebeamte von subalterner Vorbildung, denen die Instruktion von 1876 das Recht gab, ihnen Erinnerungen und Ermahnungen zu erteilen, ihre Wahrnehmungen über die Lehrfähigkeit, die Amtsführung und das sittliche Verhalten der Lehrer amtlich zur Kenntnis der Oberbehörde zu bringen, erfüllte diese Lehrer mit steigender Erbitterung, die ihren Schatten auf die ganze Berufsübung werfen konnte. Da auch die schon oben angedeuteten sachlichen Unzuträglichkeiten, Interesselosigkeit, Geschäftsverschleppung, Indiskretion, sich nach wie vor bemerklich machten, so entschloß man sich endlich zu einer *Revision* zwar nicht des Gesetzes, wohl aber der Instruktion von 1876.

Diese Revision liegt in der Ministerialverfügung vom 28. Juli 1903 vor und zeigt in vielen Einzelheiten ein dankenswertes Entgegenkommen gegen die Wünsche der Lehrer, eine schonendere Behandlung ihrer Stellung, eine kleine Erweiterung ihrer Selbständigkeit, auch eine etwas breitere Fundamentierung der Wirksamkeit des technischen Inspektors. Aber im Grundsätzlichen und Wesentlichen ist die Sache beim Alten geblieben: nach wie vor sind akademisch gebildete Lehrer mit 4—5jährigen akademischen Studien und einer wissenschaftlichen Bildung, an die neuerdings erheblich größere Anforderungen gestellt werden als noch vor wenigen Jahren, mit einer Bildung, die nicht selten auf längeren Aufenthalt im Ausland und die daraus entspringende Kenntnis von Welt und Menschenleben mitbegründet ist, die dienstlich Untergebenen von lokalen, in ihrer Bildung meist subalternen Verwaltungsbeamten, die in ihrer Sphäre ganz tüchtige Männer sein mögen, aber in Fragen des Unterrichts, der Erziehung, der Bedingungen und Bedürfnisse — auch der äußeren, auch der nichttechnischen — dieser Tätigkeit nur ein beschränktes Urteil haben und in ihrer geistigen und sozialen Höhe meist unter jenen stehen. So ist es noch und so wird es bleiben, da kein Weg denkbar ist, es im wesentlichen anders zu machen, solange man sich nicht entschließen kann zum *Verzicht auf eine lokale Dienstaufsicht* im strengen Sinne, die ja auch in dem Entwurf zum neuen Gesetz für die Volksschulen, wo die Sache doch ganz wesentlich anders liegt, zwar nicht aufgehoben, aber gelockert erscheint, und zum Ersatz derselben durch den Ausbau der Stellung der technischen Inspektoren: Ausdehnung ihrer Aufsicht auch auf das Nichttechnische

Ausstattung derselben mit behördlichen Befugnissen, Verleihung amtlicher Rechte auch gegenüber den Gemeindeorganen, die ja dadurch noch nicht ganz ausgeschaltet werden. Unter den heutigen Verkehrsverhältnissen könnte das bei zweckmäßiger Verteilung der Schulen die örtliche Aufsicht annähernd ersetzen. Erschwert, aber doch nicht geradezu unmöglich gemacht wird eine solche Entwicklung der Sache freilich durch den Gemeindecharakter der Schulen, und so steigt auch nach dieser Seite im Hintergrunde auf die große Aufgabe der Verstaatlichung des gesamten höheren Schulwesens.

Ulm. Karl Hirzel.

Die lateinlehrenden Bezirksschulen des Kantons Aargau.

Durch die vorstehenden, interessanten Mitteilungen über eine eigenartige Erscheinung des württembergischen höheren Schulwesens ist der Unterzeichnete an Beobachtungen, die er vor fast vierzig Jahren gemacht, erinnert worden, wie ihm dies übrigens auch in den letzten Jahren wiederholt bei Besuchen des Schweizerlandes begegnet ist.

In zwei Staaten ist die Zahl der öffentlichen Lehranstalten, welche das Latein in ihrem Lehrplan haben, im Verhältnis zur Zahl aller Einwohner, soweit ich unterrichtet bin, erheblich größer als irgendwo anders, in Württemberg und in dem schweizerischen Kanton, der vor nicht langer Zeit das Fest der hundertsten Wiederkehr seines Geburtstags gefeiert hat, da sich erst 1803 die Vereinigung der ihn jetzt bildenden Landesteile zu einem selbständigen Gliede der Eidgenossenschaft vollzog. In Württemberg kommt auf etwa 23,300 Einwohner eine öffentliche lateinlehrende Schule (in Bayern erst auf ungefähr 81,200), im Kanton Aargau aber gegenwärtig schon auf rund 10,300.

Die Kantonsschule in Aarau, die sich in ein vierjähriges Gymnasium, eine technische Abteilung von 3½ und eine Handelsschule von 3 Jahreskursen teilt, nimmt die jungen Leute erst nach zurückgelegtem 15. Lebensjahr auf. Die Vorbereitung aber zum Eintritt in diese Abteilungen geschieht durch eine größere Reihe im ganzen Kanton zerstreuter, sogenannter Bezirksschulen mit 4 Jahreskursen (die allerdings in erster Linie denjenigen jungen Leuten dienen sollen, die aus der Anstalt unmittelbar ins praktische Leben überzutreten beabsichtigen), und speziell um des Bedürfnisses derer willen, die später das Aarauer oder ein anderes Gymnasium besuchen wollen, hat die Mehrzahl jener Anstalten in ihren Stundenplan auch einen fakultativen dreijährigen Latein-Unterricht aufgenommen (im J. 1903 hatten ihn 18 unter 30), eine Minderheit auch einen einjährigen im Griechischen. Es beteiligen sich aber am Lateinischen auch manche, die in eine andere Abteilung der Kantonsschule einzutreten vorhaben, auch solche, die hernach ins Wettinger Lehrerseminar übertreten, in dem mit Rücksicht auf solche, die in der Bezirksschule Latein begonnen haben, ebenfalls fakultativer Lateinunterricht eingerichtet ist. Ja, wenigstens vor drei Jahrzehnten fand ich in einigen Bezirksschulen auch diesen und jenen Lateinschüler, der sich nach Absolvierung der Anstalt unmittelbar seinem Lebensberuf widmen wollte[1]). Im Jahr

1) Nähere Kenntnis habe ich von den meisten dieser Anstalten in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts erhalten, als mir die Inspektion des lateinischen und griechischen Bezirksschulunterrichts übertragen worden war. Bis dahin hatte nur immer jede Anstalt einen vom Regierungsrat bestellten Inspektor für alle Fächer gehabt. Die starke Ungleichheit speziell der lateinischen und griechischen Leistungen aber, die bei den Prüfungen der Bezirksschüler bezüglich ihrer Reife für die unterste Klasse der Kantonsschule zu Tage trat, legte den Gedanken nahe, daß wenigstens für einige Jahre zugleich Jemand mit der Visitation des klassischen Unterrichts in allen lateinlehrenden Bezirksschulen zu betrauen sei. Die von mir bei den Inspektionen gemachten Erfahrungen

1903 lernten Latein in den aargauischen Schulen dieser Gattung im ganzen 166 Schüler, 16 mehr als im Vorjahr.[1])

Die Vergleichung aber zwischen den württembergischen kleineren Lateinschulen und den aargauischen Bezirksschulen ist in mehr als einer Hinsicht auch für Nichtwürttemberger und Nichtschweizer interessant und belehrend. Wenn die Schüler der aargauischen Bezirksschulen vom 11. bis zum 15. Lebensjahr meistenteils in ländlicher oder halbländlicher Abgeschiedenheit und ungetrennt vom Elternhause erzogen werden, so bieten die württembergischen Lateinschulen ihren Zöglingen ganz ähnliche Vorteile für Geist und Körper. Wie die württembergischen Anstalten besondere Sorgfalt den Schülern zuzuwenden pflegen, die sich dann im Landexamen bewähren sollen, so wird an den aargauischen, was ja ohne Vernachlässigung der übrigen Schüler geschehen kann, besonderer Wert darauf gelegt, daß die in die Kantonsschule Strebenden ihre Aufnahmsprüfung in Aarau gut bestehen. Und wie gern mit Stolz von den Lateinschulen Württembergs auf hervorragende Männer hingewiesen wird, die dort einen wesentlichen Teil ihrer Vorbildung empfangen haben, so geschieht das Gleiche im Aargau von den Bezirksschulen, z. B. von der Zurzacher, die sich mit Recht rühmt, daß in ihr einst Emil Welti unterrichtet worden ist. Zahlreich sind endlich die Vergleichungs- und Ähnlichkeitspunkte, die sich bei Betrachtung der näheren und der entfernteren Vergangenheit der in Rede stehenden Schulen diesseits und jenseits des Rheins ergeben, so bei einem Blick auf das Verhältnis der Lehrer zu ihren Aufsichtsbehörden, auf ihr Diensteinkommen und ihre amtlichen Verpflichtungen. Ich spreche auch von entfernteren Zeiten: denn die Vergangenheit der meisten Lateinschulen, die jetzt als aargauische Bezirksschulen fortleben, erstreckt sich, wie die der meisten württembergischen, weit über das verflossene Jahrhundert zurück.

Wer sich für die geschichtliche Entwicklung der aargauischen Anstalten interessiert, kann sein Interesse jetzt vortrefflich durch eine (im Selbstverlag des Verfassers erschienene) Schrift befriedigen, die „Geschichte der Badener Stadtschulen von B. Fricker", dem ältesten Lehrer an der dortigen Bezirksschule und dem Autor verschiedener früher erschienener, gründlicher Schriften über die bis in die Römerzeit reichende Geschichte des schweizerischen Baden. Er verfolgt die Gestaltung des dortigen Schulwesens von dem 14. Jahrhundert bis zur Gegenwart in lebendiger Darstellung, und, was wir da von Einrichtungen, Kämpfen, Schicksalen hören, hat zum großen Teil sicher auch für andere Anstalten desselben Teils der Schweiz Geltung. Auch Absonderliches und Ergötzliches findet sich reichlich, wie das bei Schulhistorien der Fall zu sein pflegt.

Recht Merkwürdiges erfahren wir unter anderem über das Prämienwesen oder -unwesen der Badener Anstalt, das schon im 17. Jahrhundert bestand; und schon damals wurden die Auszuzeichnenden mit silbernen Medaillen bedacht. Näheres ist dann aus den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts bekannt. Die Prämiierung fand am Schluß des Schuljahres in der Pfarrkirche statt. Die Bevorzugten nahmen hier einen Ehrenplatz ein, ihre ganze Verwandtschaft fehlte natürlich auch nicht. Unter Trompetenschall trat ein Aufgerufener um den anderen hervor und näherte sich mit

---

waren, wir ich erwartet hatte, ungemein verschieden: hervor ragten damals auf dem Gebiet, von dem ich rede, die Anstalten in Brugg, Zurzach und Muri. Gegenwärtig sind nach dem, was ich vernommen, die Leistungen der verschiedenen Anstalten wesentlich gleichartiger.

1) Die meisten Lateinschüler hatte die Aarauer Bezirksschule, 34 Knaben und 6 Mädchen (!) unter 216 Knaben und 186 Mädchen, also fast ein Sechstel der Gesamtzahl der Knaben; ein ähnliches Zahlenverhältnis bestand zwischen den Lateinern und Nichtlateinern mase. gen. 1903 an den Schulen in Baden, Zurzach und Leuggern.

Bücklingen nach rechts und links der Stelle, wo ihm die Medaille angehängt werden sollte. Und gleichzeitig wurde ihm ein Lobgedicht überreicht. Fricker teilt folgendes Beispiel eines solchen mit:

Was staunt ihr diesen Knaben an? — Kennt ihr den G . . . . . nicht?
Wißt ihr nicht, was er Gutes getan? — So hört, der Lehrer spricht:
G . . . . . voll Unschuld, ohne List, — mit immer frohem Mut,
Der gern bei seinen Eltern ist, — gern, was sie sagen, tut,
Der wenig spricht und niemals lügt — und schlimme Kinder flieht,
Sagt mir, soll dieser biedere Knab — wohl leer von hinnen gehn?
O nein, ihr gönnt ihm diese Gab', — euch freut's, ihn froh zu sehn.
Nimm denn die Gabe ungescheut, — sie ist des Fleißes Lohn.
Für Tugend und Rechtschaffenheit — schmückt dich dort Gottes Kron.

Nach dieser öffentlichen Feier aber, fährt Fricker fort, kam für den so Ausgezeichneten der zweite Akt, der Rundgang in die Häuser all der Vettern und Basen, um von ihnen ein Geschenk in Empfang zu nehmen. Diese Geschenke summierten sich mitunter bis zu dem Betrage von 50 Franken. Bild und Schrift mehrerer Medaillen werden uns durch 16 der Frickerschen Arbeit beigegebene Lichtdruckbilder vor Augen geführt. Erst 1835 wurde das geschilderte Verfahren begraben.

Auch vom Gegenteil der Prämiierung, den Strafen, hören wir manches aus verschiedenen Jahrhunderten, insbesondere von der Anwendung der Rute und von Vorschriften gegen ein Zuviel und ein Zustark. Die Schulregel vom Jahre 1650 ermahnt, nicht allzu „fleischhäckerisch" zu verfahren und nicht aus der Rute ein „tägliches Brot" zu machen. Größere Vergehen wurden noch im 19. Jahrhundert in feierlicher Weise abgewandelt, durch den Pedell in Amtstracht, einem blauen Mantel, unter dem die Rute hervorguckte.

Die Disziplin wurde in früheren Zeiten sehr scharf auch außerhalb der Schule geübt, griff häufig geradezu in das Familienleben auf eine Weise ein, die heutzutage schlecht verstanden werden würde. Zur Beaufsichtigung der Jugend in der unterrichtsfreien Zeit waren im 18. Jahrhundert zwei Zuchtmeister und zwei Zuchtmeisterinnen bestellt. Selbst das Betragen der Kinder gegen die Eltern wurde reglementiert: es sei jenen nicht zu gestatten, ihre Eltern zu „dautzen", sie müßten sie „ihren". Und noch aus den Anfängen des 19. Jahrhunderts konnte Fricker mitteilen, wie auf Anordnung des Stadtrates die Jugend an den Tagen, wo sie nicht zum Besuch des Rosenkranzes verpflichtet war, während dieser Zeit Hausarrest hatte, und wie die Polizeidiener beauftragt waren nachzusehen, daß dem Gebote stricte nachgelebt wurde, und die Fehlbaren anzuzeigen.

Zum Schluß etwas aus neuester Zeit. Der 1896 von dem damaligen aargauischen Erziehungsdirektor vorgelegte Entwurf für ein neues Schulgesetz des Kantons nahm eine wesentliche Umgestaltung des Bezirksschulwesens in Aussicht; der vom gegenwärtigen Erziehungsdirektor Dr. Müri ausgearbeitete Entwurf vom 1. Juli d. l. J. schlägt dagegen vor, bei der im Großen und Ganzen bewährten Einrichtung dieser Anstalten, die dem Volk lieb und teuer sei, zu verbleiben und die Gründung von etwa 20 neuen Schulen dieser Gattung anzustreben, damit kein Schüler aus einer aargauischen Gemeinde zur nächsten Bezirksschule mehr als eine Wegstunde zurückzulegen habe und eine Schulorganisation geschaffen werde, die einmal den Anforderungen des praktischen Lebens bestens entsprechen und zugleich die Möglichkeit des höheren Studiums allen dazu befähigten Kindern im ganzen Kanton bieten würde, ohne dieselben schon im Kindesalter dem Elternhause zu entreißen. Es leuchtet ein, daß im Falle der Verwirklichung dieses Gedankens auf eine noch wesentlich geringere Zahl von Einwohnern des Aargaus, als oben angegeben ist, eine lateinlehrende Anstalt käme.

G. Uhlig.

Eduard Mörike.

Zur hundertsten Wiederkehr seines Geburtstages.

Man kann die Dichtung eines Volkes mit dem Meer vergleichen, dessen Oberfläche von derzeitigen Winden aufgerührt und von Stürmen aufgewühlt wird, dessen Tiefe aber von jenen unbewegt bleibt, während sie die ewigen Sterne und die wunderbare Bläue des Himmels wiederspiegelt. Wohl rauschen und toben die Wogen droben, aber drunten ist feierlich erhabene Stille. Und jene Wellen tauchen auf und nieder, zerrinnend und verschwimmend, die Tiefe aber bleibt, in Rätseln und Wundern.

Wovon erscholl laut der literarische Markt in den 30er und 40er Jahren? Von Fragen der Tagespolitik, von geistreichen Witzen und kecken Forderungen. Welche Poesie war volkstümlich? Nicht die der Romantiker, sondern die der Revolutionäre. Und doch fand auch jene in ihren tiefsten Wurzeln zeitlose und in ihren höchsten Wirkungen unvergängliche Lyrik noch ihren Vertreter. „Wo sprudelt sie denn noch, die klare Waldquelle mit ihren frischen Wassern?“ fragte Fr. Theodor Vischer 1839. „Wo duftet die reine Erdbeere in kühlen, unbetretenen Gründen, auf der noch der Duft der Naivität ruht? Gewiß hier — in den Gedichten Eduard Mörikes — sprudelt der frische Quell, duftet die kühle Frucht.“ Und wahrlich unbekümmert um das laute, nüchterne, unpoetische Weltgetriebe, in ländlicher Stille den Pfaden der Phantasie nachgehend, sang sein Lied der gottbegnadete Sänger, und nur wenige horchten auf diese Stimme, die so vereinzelt war wie der Lerchenschlag auf weitem Felde im erwachenden Frühling. Nur wenige im Süden, noch weniger im Norden. Storm und die beiden Mommsen freilich, so übermütig und zersetzungslustig sie waren, machten doch unwillkürlich Halt vor diesem schwäbischen Dichter, „des reichsten Liedersommers letzter Rose“. Denn was fanden sie? „Tiefe und Grazie, deutsche Innigkeit, verschmolzen mit antiker Plastik, den rhythmisch bewegten Zug des Liedes und doch ein klar umrissenes Bild darin, die idyllischen, von anmutigstem Humor getragenen Stücke der Sammlung von farbigster Gegenständlichkeit und doch vom Erdboden losgelöst und in die reine Luft der Poesie hinaufgehoben.“

Mörike ist einer der Großen deutscher Lyrik. Auch heute wissen das nur wenige. Diese lernten es zumeist von Storm.

Sein Leben (Ludwigsburg, 8. September 1804 — Stuttgart, 4. Juni 1875) entbehrt nicht der Tragik. Es war nicht ein weise angelegtes und kraftvoll durchgeführtes Kunstwerk, sondern es schloß auch Sturm und Drang und vielfach ein Martyrium seelischer und leiblicher Bedrängnisse in sich. In einem zart organisierten, frühzeitig kränkelnden Körper wohnte eine weiche, gar zu weiche Seele. Alles, was Willensenergie, Tatkraft, was „Ellenbogen“ im Leben bedeutet, war diesem feinen Geiste fremd. Sinnen und Träumen, sei es weit in den Morgen hinein in der Bettstatt, oder auf dem von den Sonnenstrahlen umflirrten Rasen, in eine Märchen- und Wunderwelt sich versenken, ganz in dem Ahnungsreichen und Mystischen aufgehen, das Eingreifen übernatürlicher Mächte ins menschliche Leben belauschen, eigene Erlebnisse dichterisch-romantisch umformen, auch nach des geliebten E. T. A. Hoffmann Art den Stift führen zu allerhand Kurzweil, Musterkärtchen schreiben und basteln, das war dieses verträumten und sinnigen Menschen Lieblingsbeschäftigung. Aber mag darin unendlich viel Poesie und deutsche Art sich widerspiegeln, unsanft faßt das Leben solche Träumer. Weder auf dem Gymnasium illustre in Stuttgart, noch im Kloster-Seminar zu Urach oder auf dem Stift in Tübingen erkannte man — außer wenigen Freunden — was in dem Jüngling steckte. Gar romantisch war die heiße Jugendliebe (zu Peregrina d. i. Maria Mayer) und voll Kampf und bittern Entsagens, denn die rätselvolle Schöne, die da plötzlich erschien und plötzlich wieder verschwand,

um an anderem Orte wieder aufzutauchen und wieder zu verschwinden, ach die „Heilige“ entpuppte sich als gar irdisch und treulos. Acht Jahre verbrachte Mörike als Vikar, von einer Pfarre zur andern gezerrt, bis endlich sich für ihn ein passender Unterschlupf in der kleinen Gemeinde zu Kleversulzbach bot (1834 bis 1843), aber auch dies Amt war ihm zu schwer, und schließlich fand er in Stuttgart am Katharinen-Stift als „Pfleger weiblicher Jugend“ (d. h. mit einer wöchentlichen Literaturstunde) eine neue Stelle; doch die letzten Jahrzehnte waren mannigfach getrübt durch körperliche Leiden und häusliche Kümmernisse; die spät geschlossene Ehe bewies im Alter nicht die stetig wärmende Kraft; einsam, mit einer Schwester und einer Tochter, in enger Gasse, weltabgeschieden, für wenige Freunde zugänglich, lebte er dahin, bis der Tod ihn 1875 erlöste.

Seine Dichtung ist wie die eines jeden nicht voraussetzungslos; die Fäden, die ihn vor allem mit Goethe und mit der Romantik, sowie mit der Antike verbinden, liegen klar zu Tage. Und doch hat er eine in sich selbst ruhende Größe und eine Unmittelbarkeit wie nur ganz wenige.

Was unterscheidet ihn — von Heine?

Er sagt es selbst: „Heine ist ein Dichter ganz und gar, aber nit eine Viertelstund' könnt ich mit ihm leben, wegen der Lüge seines ganzen Wesens.“ Mörikes Dichtung ist reine Einfalt und reine Natur; sie steigt aus dem Unbewußten empor; die Dichtung Heines trägt den Stempel der Bewußtheit und Gesuchtheit, des Effektes und der Pose.

Was unterscheidet Mörike von Uhland, dessen Ruhm den seinen überschattete? Wohl erreicht er ihn nicht in der epischen Ballade, wohl aber ist er größer im Liede, an elementarer Kraft, an ahnungsreicher Tiefe und Mystik.

Was unterscheidet ihn von Rückert?

Ihm war dessen „spitzfindiger Witz unendlich widerwärtig“, denn er dichtete selbst nur, wenn die Muse ihn rief, in geweihten Stunden; er war kein Vielredner und Schönredner.

Was von Platen? Die reflexionslose Unmittelbarkeit, und wann sie sich berühren, wie in den antikisierenden Versen, dann spürt das feine kundige Ohr, wo melodisch über die Mühlräder die Wasser rauschen, und wo jene knarren und ächzen.

Was von Hebbel? Mörike ist keine vulkanische, keine dämonische Natur, welche die Leidenschaft und der bohrende Gedanke aufwühlen, sondern sein Dichten ist Harmonie, ist ein Hellsehen, ist naivste Ursprünglichkeit.

Was von so manchem anderen zeitgenössischen Dichter ungezählter Auflagen? Mörike setzt nie die banalsten Gefühlchen in hochtrabende Verse um, er redet nicht von seinen Empfindungen, sondern er gestaltet sie. „Bilde, Künstler, rede nicht!“ Das ist auch sein Wahlspruch.

Was hat er mit den Romantikern gemein, und was scheidet ihn von ihnen? Auch ihn zieht das Uebernatürliche, das Unsinnliche, das Unbewußte, Phantastische an; auch er schafft sich eine Traumwelt mit Nixen und Elfen, Zauberschlössern und glückseligen Eilanden; auch er zeigt das von ihm Erlebte in gebrochener Spiegelung; aber das Phantasiemäßige wird ihm nicht zur Tendenz, es ist ihm Wirklichkeit, weil mit dem Stoffe der Wirklichkeit aufgebaut; der echte Dichter gibt den Dingen eine Sprache, und sie verraten ihm die tiefsten Zusammenhänge; da wird dann das Alltägliche zum Wunder und das Wunder alltäglich und natürlich.

Und was hat endlich Mörike besonders mit Goethe gemein? Was eben das Genie mit dem Genie gemein hat! Kein Wunder daher, daß die Lektüre Goethes wie Homers, ihn „in Harmonie mit der Welt, mit sich selbst, mit allem“ versetzte, kein Wunder, daß wir in seinen Gedichten Goetheschen Geist spüren, ohne an Nachahmung nur denken zu können. Dem Genie kommen die

Lieder, ja sie überkommen, überfallen, überwältigen es schier; der Dichter muß stille halten; die Natur selbst dichtet in ihm; er genießt jene geweihten Momente, wo er gleichsam mit angehaltenem Atem auf den Grund der eigenen Seele niederschaut und auf die inneren Stimmen horcht oder den geheimsten Pulsschlag seines ahnungsvollen geistigen Lebens fühlt. „Der Genius jauchzt in mir", sagt Mörike einmal. Ein Anstoß genügt, ein Wort, wie das holdselige „Rohtraut", und blitzschnell steht das ganze Bild der jungen Liebenden vor seiner Seele, es summt und singt in ihm, ein Echo ist es des Wohllautes, den der Name in sich trägt, und der jauchzende Genius schafft dies Wunderwerk voll Plastik der Umrisse, voll Schmelz und Duft des Gefühls und voll süßester Melodie. Auch für Mörike wie für Goethe ist Dichten Selbstbefreiung; so heißt es von Larkens in „Maler Nolten", daß es ihm Bedürfnis war, alles, was ihn auf längere oder kürzere Zeit interessierte, die Eigentümlichkeiten seines nächsten Umganges, das Leben mancher Freunde, durch Zutat seiner Einbildung mit einem magischen Firnis aufzuhöhen. Was das Schaffen Mörikes andrerseits von dem Goethes unterscheidet, ist der Umstand, daß jener immer wirklich erlebt mit Herz und Leidenschaft, was dieser vielfach nur in der Phantasie sich erzeugt, daß Mörike auch im geringfügigsten Erlebnis den Keim des Wunderbaren entdeckt und dieses dann in freiem Spiel der Phantasiekräfte umformt, ohne daß jemand mehr den realen Untergrund entdecken oder ahnen kann. Und das alles steigt schier traumhaft aus den heimlichsten Tiefen des Innern empor; das verwebt und umschlingt und wandelt sich mit einander; wirklicher Sinn und Unsinnliches und Ueberſinnliches, Gedanke und Empfindung und Anschauung werden Rhythmus und Strophe und kongeniale Musiker wie Schumann und Brahms und Hugo Wolf wecken die schlummernde Melodie zum wachen, ja erschütternden Leben in Tongebilden.

Volkstümlich wird aber Mörike nimmer werden; dazu ist er zu groß; der Durchschnittsmensch faßt solche Tiefe und Feinheit nicht; nur wer dichterischer Stimmung fähig ist, kann auch dichterische Stimmung nachempfinden. Der Satz scheint ja selbstverständlich, aber er allein erklärt die Tatsache, daß wirklich echte, tiefe Lyrik so selten einen Widerhall findet. Wenn du das Ahnungsreiche, das bloß Angedeutete nicht weiter deuten kannst, so bleibt dir ein lyrisches Lied, das ja rein stofflich so wenig bietet (nämlich nur ein schlichtes Erlebnis und dessen Stimmungshauch, ein Erzittern der Seele, eine Schwingung des Gefühls, einen Gedankenblitz), ein Rätsel, ein Buch mit sieben Siegeln. Das Lyrische nachzufühlen bedingt Kraft der Phantasie und Tiefe des Gemütes; dazu nützt nicht Wissen und Gelehrsamkeit, sondern nur die Fähigkeit, in verwandtem, verständnisvollem Mitempfinden nachzuschaffen und die angeschlagenen Saiten des Innern ausklingen zu lassen. Und nur wer oft mit stillem oder heißem Herzen zurückkehrt zu dem Liede, wird seiner Schönheit ganz Herr werden. Dann kündet es ihm immer wieder Neues, und es bleibt jung wie am ersten Tag, oder es tönt alles mit, was einst zwischen den Zeilen mitzitterte, und umfängt dich mit Wehmut oder mit Entzücken.

Mörike ist so bedeutend und so reich, weil er so mannigfache Seiten in sich vereinigt. Wer in seinen Gedichten zu suchen beginnt und Zeile für Zeile in sich aufnimmt, der findet die tiefsten Töne der Menschenbrust angeschlagen.

Die Religion ist ihm ein Einssein mit Gott:

Sollt' ich mit Gott nicht können sein,
So wie ich möchte, Mein und Dein?
Was hielte mich, daß ichs nicht heute werde?
Ein süßes Schrecken geht durch mein Gebein!
Mich wundert, daß es mir ein Wunder wollte sein,
Gott selbst zu eigen haben auf der Erde!

Und so entringt sich dem Demütigen, der seine eigene Schwäche erkennt, das innige Gebet:

Herr! Schicke, was du willt,
Ein Liebes oder Leides:
Ich bin vergnügt, daß Beides
Aus deinen Händen quillt.
Wollest mit Freuden
Und wollest mit Leiden
Mich nicht überschütten,
Doch in der Mitten
Liegt holdes Bescheiden.

Die kostbarsten Perlen bietet Mörikes Naturlyrik mit einer Kraft der Beseelung, die es der mythenbildenden Phantasie gleich tut. So malt er uns „an einem Wintermorgen, vor Sonnenaufgang" das Erwachen des Tages mit den Zeilen:

Dort, sieh, am Horizont lüpft sich der Vorhang schon!
Es träumt der Tag, nun sei die Nacht entflohn:
Die Purpurlippe, die geschlossen lag,
Haucht, halbgeöffnet, süße Atemzüge;
Auf einmal blitzt das Aug', und, wie ein Gott, der Tag
Beginnt im Sprung die königlichen Flüge!

Hier ist alles Anschauung, alles Leben, Bewegung; Natur und Seele fließen in eins. Doch vor allem ist es der Abend, und ist es die Nacht, die dem stimmungstrunkenen Sinne wunderbare Töne der Naturmystik zuraunen, wenn „der freche Tag verstummt" und vernehmbar wird „der Erdenkräfte flüsterndes Gedränge, das aufwärts in die zärtlichen Gesänge der reingestimmten Lüfte summt":

O holde Nacht, du gehst mit leisem Tritt
Auf schwarzem Sammt, der nur am Tage grünet . . .

Und „um Mitternacht", wenn das Dunkel herrscht und zum Schweigen bringt, was am Tage laut gewesen, wenn nur die Quellen noch, die am Tage nicht zu Wort kommen konnten, der Mutter Nacht unermüdlich erzählen, was sie alles erlebten, und sie nicht mehr lauschen mag, sondern sich von der Erde emporhebt zu dem dunkelblauen Himmel, so wird das alles märchenhafte, von Gefühl durchströmte Dichtung in den Strophen, die unvergeßlich dem bleiben, der sie einmal wirklich in sich aufgenommen hat:

Gelassen stieg die Nacht ans Land,
Lehnt träumend an der Berge Wand,
Ihr Auge sieht die goldene Wage nun
Der Zeit in gleichen Schalen stille ruhn;
Und kecker rauschen die Quellen hervor,
Sie singen der Mutter, der Nacht, ins Ohr
Vom Tage,
Vom heute gewesenen Tage.

Das uralt alte Schlummerlied,
Sie achtet's nicht; sie ist es müd:
Ihr klingt des Himmels Bläue süßer noch,
Der flücht'gen Stunden gleichgeschwung'nes Joch.
Doch immer behalten die Quellen das Wort,
Es singen die Wasser im Schlafe noch fort
Vom Tage,
Vom heute gewesenen Tage.

Ob nun der Frühling es ist, dem der Hügel schon sehnsuchtsvoll entgegenschwillt, und unter dessen Licht die starre Welt in Liebessegen zerfließt, ob die treibende Knospe des Granatbaumes, die noch nicht ahnt, wie mächtig ihr die Fülle schwoll, und daß sie in den Feuerküssen der goldenen Tage brennen soll, ob der Mond, der am Fenster lauscht, ob der Fluß, der den Dichter zum Bade

ladet, der ihm herauf fühlt schon die Brust und kühlt mit Liebesschauerlust und jauchzendem Gesange, ob der Sausewind, Brausewind: alles gewinnt seelisches Leben, alles Bewegung, Sprache, Mitgefühl, wenn des gottbegnadeten Sängers Stab der toten Natur die Zunge löst. Ja, in der romantischen Gegend von Urach, unter den besonnten Felsen und alten Wolkenstühlen, jubelt er:

O hier ist's, wo Natur den Schleier reißt!
Sie bricht einmal ihr übermenschlich Schweigen;
Laut mit sich selber reden will ihr Geist,
Sich selbst vernehmend, sich ihm selber zeigen.

Ungemein reich ist Mörike in der Naturschilderung an metaphorischen Wendungen, auch hierin an Goethe erinnernd; man lese die Gedichte: „O flaumenleichte Zeit der dunklen Frühe", „Nächtliche Fahrt", „In der Frühe", „Im Frühling", „Mein Fluß", „Die schöne Buche", „Am Walde", „Auf einer Wanderung" u. s. w.

Die Liebe, soweit sie selbst den Dichter erfaßte, erhält einen gedämpften Ausdruck in den „Peregrina"-Liedern, aber man spürt das Zucken des Herzens, wenn es da heißt:

Ein Irrsal kam in die Mondscheingärten
Einer einst heiligen Liebe —
Schaudernd entdeckt' ich verjährten Betrug.

Am größten ist Mörike, wo er der Liebesempfindung eine volksliedmäßige Form gibt, wie in den Liedern, die nicht viele ihresgleichen in unserer Dichtung haben, also „Schön Rohtraut", „Das verlassene Mägdlein", „Agnes", „Jung Volker", „Lied vom Winde" — in denen nichts von Rhetorik und Betrachtung zu spüren ist, sondern alles frisch hervorsprudelt in Rede und Gegenrede aus einem vollen Herzen; oder es verbindet sich allerliebste Schalkhaftigkeit und Schelmerei mit der Liebesempfindung wie in „Begegnung", „Storchenbotschaft", „Die Soldatenbraut", „Scherz". Auch in der Gelegenheitsdichtung, die den Freunden gewidmet ist, zeigt sich Mörike als Meister, man lese „Herrmann", „An Wilhelm Hartlaub".

Er weiß wehmütige Töne erklingen zu lassen, wie in „Denk' es, o Seele", doch vor allem humoristisch-idyllische. Zu welcher liebenswürdigen Erscheinung wandelt des Dichters heitere Phantasie den „alten Turmhahn" um, der das dörfliche Leben voll souveränen Humors überschaut oder mit vollem Behagen ins weite, sonnenbeglänzte Land hinausblickt, aber auch mit Würde und Grazie sich in jene Rolle zu finden weiß, von der Warte des wärmenden Kachelofens aus das Tun und Treiben im Pfarrhause zu belauschen, und wie weiß der seelenvolle Dichter auch das Kleine, Unscheinbare in das Reich seiner Kunst emporzuheben, wenn er da mit genialem Wurf der Verlebendigung berichtet:

„Die Sonne sich ins Fenster schleicht,
Zwischen die Kaktusstöck' hinstreicht . . .
Beschaut sich, was da liegt umher,
Konkordanz und Kinderlehr' . . .
Im Tintenfaß sich spiegeln will,
Zuteuerst Sand und Grus besicht,
Sich an dem Federmesser sticht
Und gleitet überm Armstuhl krank
Hinüber an den Bücherschrank . . .
Wie sie die goldnen Namen liest,
Noch goldener ihr Mund sie küßt.
Wie sie rührt an Hillers Harfenspiel —
Horch! Klingt es nicht? so fehlt nicht viel." . . .

Solche Zeilen schreibt nur ein Dichter von Gottes Gnaden, der auch im Kleinen groß bleibt und „den Flor aus zartem Goldgespinnst um die kahle Deutlichkeit der Dinge windet",

In den Balladen und Romanzen fehlen häufiger die klare Deutlichkeit und die scharfen Umrisse der Handlung; da ist etwas romantisch Zerfließendes wahrnehmbar, aber ihres eigenartigen Zaubers entbehren nicht die Nixen- und Schifferlieder, die Gedichte, die das Zaubereiland Orplid, die Silpelit und Nixe Binsefuß und die Geister am Mummelsee und Engel und Elfen verherrlichen. Eine Glanzleistung des barocken, mythologischen Humors ist das Märchen vom „sicheren Mann", diesem cyklopenähnlichen Ungetüm Suckelborst, das gerade inmitten einer klassisch schönen Darstellung, die an Homer sich gebildet, einen prächtigen Kontrast hervorruft. Wie tief Mörike sich in die römischen Elegiker (Catull, Tibull), sowie in die griechische Epigrammen- und Idyllendichtung vertieft hat, davon zeugen zahlreiche Gedichte; überhaupt ist er so vielseitig, daß man schwer in die üblichen Rubriken die reichen Schätze verteilen kann. Doch die meisten sind vor allem übergoldet von herzlichem Humor. Prächtig sind die Gestalten des „Sehrmannes" und der „Sommerweste" und des „Hanswursts in der Sandmühle", auch die Parodien mannigfacher Art. Eine erstaunliche Gewandtheit in allen metrischen Kunst- und Versgattungen verbindet sich mit der Schönheit des Stils in Gleichnissen, Bildern und schmückenden Beiwörtern, wie wir sie sonst nur noch bei Goethe finden.

In Goethes Todesjahr 1832 erschien „Maler Nolten". Er hat den unablässig daran feilenden Dichter bis zu seinem Ende begleitet. Freunde fanden voll Bewunderung in dem Werke das getreue Abbild seines Geistes; und alles ist erlebt, aber alles auch in Strahlenbrechung wiedergegeben; die Einflüsse Goethes, der Romantiker, Jean Pauls, E. T. A. Hoffmanns sind unverkennbar. Mag aber auch das Phantastische, Bizarre der Fabel, das Pathologische der Personen, der Fatalismus, der in der Gestalt der Zigeunerin verkörpert ist, und manches einzelne wie die Fälschung der Briefe, das grausame Gericht, das der Zufall verhängt, befremden: der tiefer Blickende wird doch die hohe Originalität der Schöpfung bewundern und Schönheiten entdecken, die das Höchste in der Dichtkunst bedeuten, sei es in der Darstellung der einzelnen Gestalten oder des Ahnungsreichen, Magischen, Uebersinnlichen, das für den Dichter nicht minder wirklich ist, sei es in der Behandlung der Landschaft, der Sprache und der Bilder.

Auch in dem Märchen „Schatz" und in dem reizenden „Stuttgarter Hutzelmännlein" (1852) und vor allem in der Novelle „Mozart auf der Reise nach Prag" (1853) blüht und duftet viel Anmut, tut sich aber auch viel Tiefe für den liebevoll Eindringenden auf.

Mörike gehört, wie Vischer ihm in sein Grab nachrief, zu den Dichtern, die den Schatz der geistigen Güter um echte Perlen vermehrt haben. Er war ein guter, edler Mensch, eine reine Persönlichkeit, die sich mit ihrer reinen Dichtung deckt. Noch auf dem Sterbebette in seinen Gedichten prüfenden Sinnes blätternd, sagte er zu seiner Schwester: „Nicht wahr, es steht nichts Frivoles drin?" Und er hat recht.[1])

Neuwied. Alfred Biese.

1) Wir möchten bei dieser Gelegenheit auf die sehr reizende Schilderung von Mörikes Persönlichkeit in dem Aufsatz von O. Jäger, der im 12. Heft des Jahrgangs 1902 der Klasingschen Monatshefte S. 644 ff. zu lesen ist, aufmerksam machen; und auf die von der G. J. Göschen'schen Verlagshandlung in Leipzig herausgegebenen „Gesammelten Schriften Eduard Mörikes". Band I: Biographie, Gedichte, Idylle vom Bodensee (geh. 4 Mk., geb 5 Mk); Band II: Der Schatz, Das Stuttgarter Hutzelmännlein, Der Bauer und sein Sohn, Die Hand der Jezerte, Lucie Gelmeroth, Mozart auf der Reise nach Prag (geh. 4 Mk., geb. 5 Mk.); Band III und IV: Maler Nolten, Roman (geh. 8 Mk., geb. 10 Mk.) U.

Mitteilungen.

Verhandlungen und Beschlüsse der Berliner Stadtverordneten betreffs der Frage, ob ein Reformgymnasium zu gründen sei.

Der Nr. 236 des General-Anzeigers für die Berliner Abonnenten des Berliner Tageblatts (vom 7 Oktober) entnehmen wir folgende Mitteilung.

Oeffentliche Sitzung vom 6. Oktober unter dem Vorsitz von Dr. Langerhans. Erster Gegenstand der Tagesordnung ist die Vorlage betr. die

Neuregelung des höheren und mittleren Schulwesens in Berlin.

Der vorliegende Antrag des Magistrats geht dahin: Die Versammlung erklärt sich auf Grund der Beratungen der für diese Frage niedergesetzten gemischten Deputation damit einverstanden, daß 1) keine der bestehenden höheren Lehranstalten geändert und 2) kein Reformgymnasium gegründet wird, daß 3) mit der Gründung einer 14. Realschule und 4) mit der Gründung einer dritten Oberrealschule, deren Unter- und Mittelbau die Form einer Berliner Realschule erhalten soll, vorgegangen und daß 5) eine Mädchengymnasial- oder Mädchenrealgymnasialabteilung im Anschlusse an eine höhere Mädchenschule errichtet wird.

Stadtv. Kreitling (Neue Linke) ersucht, die Magistratsvorlage anzunehmen, und legt kurz die Gründe dar, die nach seiner Meinung gegen das Reformgymnasium sprechen.

Stadtv. Cassel (Alte Linke) bittet gleichfalls um Annahme des Magistratsantrages. Gegen das Reformgymnasium sprechen manchertei pädagogische wie praktische Bedenken. Unsere Realschulen haben sich so gut bewährt, daß für ein Reformgymnasium keinerlei Bedürfnis vorliegt.

Auch Stadtv. Prof. Dr. Hellwig spricht sich gegen die Errichtung eines Reformgymnasiums aus, weil der praktische Gedanke, der durch dieses verfolgt wird, durch die Realschulen in bester Weise erfüllt wird. Eine Vermehrung der Realschulen sei durchaus wünschenswert, ebenso die Errichtung einer Mädchengymnasialabteilung

Stadtv. Dr Friedemann (soz.-fortschr.) ist der Meinung, daß viele Gründe doch für ein Reformgymnasium sprächen, und daß Berlin wenigstens einen Versuch damit machen sollte, nachdem so viele Pädagogen für das Reformgymnasium eingetreten, und nachdem soviele große Städte schon mit der Einrichtung eines solchen vorgegangen sind.

Stadtv. Stadthagen (Soz.): Meine Freunde können nicht für den ersten und zweiten Antrag stimmen, wir wünschen, daß die Versammlung etwas Positives beschließt, nicht aber einen negativen Beschluß faßt. Zu bedauern ist, daß die gemischte Deputation nicht zu einem organischen Aufbau des Schulwesens gekommen ist, der den Kindern aller Bevölkerungsklassen die Möglichkeit gibt, einen Schulunterricht zu genießen, der ihren Fähigkeiten entspricht. Die Begründung einer Oberrealschule ist doch nur ein klägliches Flickwerk, und die vorgesehene Gründung einer einzigen neuen Realschule ist eine unzureichende Maßnahme. Notwendig ist vor allem eine ganz erhebliche Vermehrung der Zahl der Gemeindeschulen, damit auf eine Klasse nicht mehr als 40 Schüler kommen. Ich hoffe, daß recht bald eine große Schulorganisationsvorlage erscheint, durch die es ermöglicht wird, selbsttätige, selbstdenkende, für die Allgemeinheit wirkende Menschen zu erziehen.

Stadtv. Dr. Glatzel (freie Fraktion): Ich bitte Sie namens meiner Freunde, der Vorlage in allen ihren Punkten zuzustimmen.

Stadtv. Dinse (Neue Linke) beantragt, bei den Punkten 1, 2, 3 die Worte „zur Zeit" vorzusetzen.

Stadtschulrat Dr. Michaelis: Bei dem heutigen Stande der Finanzen muß man sich darauf beschränken, das Unaufschiebbare zu schaffen, die Vorlage ist nur scheinbar eine bescheidene. Die Beschlüsse werden keineswegs als etwas gelten können, was das Ganze der Pläne und Hoffnungen, die ich in mein Amt mit hineinbringe, bezeichnet. Es ist durch die Beratung eine schärfere Unterscheidung namentlich bezüglich alles dessen hindurchgegangen, was unter die Kategorien Reformgymnasium und Reformrealgymnasium gefaßt werden soll. Die Beschlüsse bezüglich des Reformgymnasiums bedeuten keineswegs eine endgültige Ablehnung. Im Moment lag das Bedürfnis zu einer solchen Maßnahme nicht vor. Auch gegen das Reformrealgymnasium hatte die gemischte Deputation einige Bedenken, doch weniger als gegen die andere Form. Man wird abwarten müssen, ob nicht in dieser Beziehung die Zukunft weitere Anregungen bringen wird. Von einer großen Entwickelung des Reformgymnasiums in den 12 Jahren seines Bestehens kann man nicht sprechen, in dieser Zeit sind nur 13 Reformgymnasien in

Preußen entstanden, obwohl sie die Sonne der Gunst der Behörden über sich leuchten sahen. Anders sieht es bezüglich des Reformrealgymnasiums aus, hier sind seit 1878 38 Anstalten in Preußen entstanden. Was die Anträge betrifft, so ist gegen die Hinzufügung der Worte „zur Zeit" nichts einzuwenden, denn in den Anträgen sollte nur angedeutet werden, was zunächst notwendig und erreichbar ist. (Beifall.)

Hierauf gelangen die von der gemischten Deputation gestellten Anträge mit dem Zusatzantrag Dinse zur Annahme.

Zum deutschen Oberlehrertag.

Voraus die Mitteilung, daß von dem Verlauf der Darmstädter Versammlung ein Bericht, der in mehrfacher Hinsicht mehr als andere bringt, in dem Jahresbericht des Oberlehrer-Vereins von Ost- und Westpreußen für 1903/04 zu finden ist (gedruckt zu Graudenz in Röthes Druckerei), für dessen Zusendung wir bestens danken.

Sodann aber halten wir uns für verpflichtet, auf zwei Artikel des Professor R. Block in den „Blättern für höheres Schulwesen", in der diesjährigen Juli- und der Augustnummer, aufmerksam zu machen, die den Titel tragen „Der deutsche Oberlehrerverband und die bestehenden fachwissenschaftlichen Vereine" und in deren zweitem Bl auf einen Gedanken zurückkommt, dem er, seit er die Gründung des Verbandes anregte, Ausdruck verliehen hat, so im Korrespondenzblatt für den höheren Lehrerstand vom Mai 1902. Es handelt sich darum, die Oberlehrertage zeitlich und örtlich mit den Versammlungen der fachwissenschaftlichen Vereine zu verbinden und zwar — diese Zeit hält Bl. für die günstigste — um Pfingsten, so daß der Begrüßungsabend und der erste Arbeitstag dem allgemeinen Verbande blieben, der zweite und dritte den Spezialvereinen zufielen. Bl. sieht durch solche Einrichtung einen starken Besuch des Verbandstages und der Vereinsversammlungen gesichert, erwartet davon auch ein Wachstum der Vereine und hofft drittens (dies glaube ich aus seiner Erörterung schließen zu sollen) eine Abschwächung, wenn nicht Beseitigung, der Gegensätze, die zwischen einzelnen Vereinen bestehen. Es ist ein schöner Gedanke, doch mögen die, welche seine Verwirklichung anstreben, gerade um der Erreichung des Zieles willen, die entgegenstehenden Schwierigkeiten nicht unterschätzen. Kollege Block spricht nur von fachwissenschaftlichen Vereinen, doch der Vereine, zu denen sich akademisch gebildete Lehrer in Deutschland verbunden haben, gibt es mehrere Arten, die in Betracht zu ziehen sind: sie sondern sich nach Fächern, Schulgattungen, Staaten, Provinzen, einige zugleich nach Schulgattungen und Staaten, und speziell mehrere der letzteren (ich denke an den bayerischen, sächsischen und württembergischen Gymnasiallehrerverein, die alle drei auf eine bedeutende Wirksamkeit zurückblicken) — speziell diese dürften schwerlich geneigt sein, ihre Versammlungen manchmal außerhalb des eigenen Landes abzuhalten. Eher läßt es sich noch denken, daß die Vereine, die sich nur nach Schulgattungen, nicht nach Ländern oder Landesteilen sondern (der Gymnasialverein, der Realschulmännerverein, der Verein für lateinloses höheres Schulwesen und der Verein für höheres Mädchenschulwesen), ihre Jahresversammlung einmal an den Oberlehrertag anschließen. Am ehesten läßt sich's denken von den wirklich fachwissenschaftlichen Vereinen dem neuphilologischen oder dem zur Förderung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften. Aber auch die Zeitfrage ist nicht so leicht zu lösen, wie Prof. Block meint. Wenn er schreibt: „In manchen Teilen des Reiches sind nur 4—5 Tage Pfingstferien [in einigen sogar nur Sonntag, Montag, Dienstag]; doch dies ist kein Hindernis: der deutsche Oberlehrertag mit seinen angegliederten fachwissenschaftlichen Vereinen bietet den Besuchern eine solche Fülle nützlicher Anregung für Amt und Beruf, daß jede Schulbehörde den Besuch der Versammlung erleichtern wird," — so halten wir das letztere für eine Illusion.

Doch gern werde ich mir, einem Wunsch des Kollegen Block entsprechend, erlauben, auf der nächstjährigen Versammlung des Gymnasialvereins in Hamburg die Frage zur Diskussion zu stellen, ob unsere Versammlung Ostern 1906 zu Eisenach unmittelbar vor oder nach dem zweiten dort abzuhaltenden Oberlehrertag stattfinden soll. U.

Aus den Verhandlungen der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

Der zweiten Beilage zu Nr. 771 der „Hamburger Nachrichten" vom 1. November entnehmen wir folgenden Bericht.

In der Sitzung vom 27. Oktober, die unter dem Vorsitze des Herrn Oberlandesgerichtspräsidenten Dr. Martin stattfand, hielt Herr Oberlandes-

gerichtsrat Dr. Brandis einen Vortrag über: „Die Antike in Dantes Göttlicher Komödie." Der Vortragende suchte zu erklären, warum Dante trotz höchsten Ruhmes nie populär werden könne, diejenigen aber, die sich in ihn vertiefen, dauernd magnetisch anziehe. Dann führte er die Hörer mit Dante und tunlichst mit dessen eigenen Worten (in Philalethes' Uebertragung) zu allen in der Dichtung vorkommenden Personen des Altertums, sagenhaften und historischen. Zunächst schilderte er Virgils eigentümliche Wertschätzung im Mittelalter als eines Propheten, ja als eines Zauberers. Daß gerade er Dantes Begleiter wird, wird namentlich mit einer Stelle bei Virgil motiviert, die man als Vorahnung der Sendung Christi aufzufassen liebte.

Dann geht es ins Dunkle der Hölle hinab. In ihrem Vorhof leben die edlen Heiden, eine große Auswahl, darunter die Dichter Homer, Horaz, Ovid und Lukan, die Dante als Genossen aufnehmen. Der Vortragende knüpfte hieran die Frage, welche antiken Schriftsteller auf Dante vorzugsweise eingewirkt haben, und bemerkte, daß Dante das Griechische nicht verstanden und die viel benutzte griechische Sagenwelt nur durch römische Dichter kennen gelernt habe. Jedem Höllenkreise steht ein Dämon der antiken Mythologie vor, z. B. Charon, Cerberus, Geryon. Unter vielen Zeitgenossen trifft Dante nur vereinzelte Griechen, z. B. Kapaneus, einen der Sieben vor Theben, der Gott (denn Jupiter gilt dem Dichter gleich Gott) noch in der Unterwelt weiter lästert, aber auch den edlen Dulder Odysseus, der für seine listigen Ratschläge büßt. Ebenso merkwürdig als lebendig ist die Erzählung seines Schattens, wie er nach weiteren Reisen begierig Ithaka wieder verlassen habe und über die Säulen des Herakles hinaus ins Weltmeer gefahren sei, bis sein Schiff dort vor einem einsamen Berge in die Tiefe gezogen wird. In den Worten, mit denen Odysseus seine Gefährten zur Fortsetzung der kühnen Fahrt ermuntert, liegt schon zwei Jahrhunderte zuvor eine Vorahnung der großen Tat des Kolumbus. Im tiefsten Winkel der Hölle steckt der gefallene Engel Lucifer und verschlingt mit drei Rachen die ärgsten Sünder Judas Ischariot und die Kaisermörder Brutus und Cassius. Trotzdem Dante prinzipiell die Heiden vom Fegfeuer, das er als einen Berg der stufenweisen Entsündigung schildert, und vom Paradies ausschließt, begegnet man doch als Türhüter des Reinigungsberges dem sittenstrengen Cato von Utica. Höher droben schließt sich den beiden Wanderern der spätrömische Dichter Statius an, dessen Achilleis und Thebais Dante viel benutzt und von dem er annimmt, daß er getauft und heimlich Christ gewesen sei. Rührend ist dann am Eingang zum irdischen Paradiesesgarten der Abschied Virgils, der ihn auf der schweren Reise überall väterlich unterstützt hat. Er kann Dante nun der Führung Beatrices überlassen. Mit ihr schwebt der Dichter durch die Sphären des himmlischen Paradieses empor und sieht im Kreise des Jupiter als hellste Sterne unter andern den edlen Heidenkaiser Trajan und den nach Virgil „redlichsten Trojaner" Rhipeus, ein seltsamer Gedanke, den Dante durch besondere Gnade und Fürbitte zu rechtfertigen sucht.

Im weiteren ging der Vortragende auf Dantes von der unserigen so grundverschiedene Stellung zur Antike ein. Die Dichtung und Philosophie der Alten war ihm schlechthin maßgebend, die Sagenwelt wird von der Geschichte kaum geschieden, die Wunderzeichen in der Geschichte Roms eifriger geglaubt, als die Römer selbst es taten. In Roms Welteroberung sieht Dante eine von Gott vorher gewollte Bestimmung zur Weltherrschaft, damit Christi Opfertod durch die römische Obrigkeit vollzogen werde. Das ist ihm gewissermaßen das Siegel für die Rechtmäßigkeit des Kaisertums. Daneben soll aber das Oberhaupt der Kirche gleichfalls von Rom aus geistlich regieren. Dante verficht die Theorie der zwei Schwerter und verteilt daher an die deutschen Kaiser seiner Zeit Lob und Tadel, je nachdem sie sich um Italien kümmerten oder nicht. So sieht er sich und seine Zeit noch durchaus als Fortsetzung der Römer und der antiken Bildung an und ignoriert die gewaltige Cäsur der Völkerwanderung, während unser historisch geschulter Sinn das Altertum als etwas völlig abgeschlossenes empfindet. Die Beschäftigung mit Dante auch aus diesem Gesichtspunkte rechtfertigte der Vortragende mit dem Interesse, das eine Aussicht von hochragendem Berge selbst dann gewähre, wenn die Details verschwinden. Solch ein Berg sei der große mittelalterliche Dichter, er stehe wie ein Janus zwischen der untergehenden alten und der aufsteigenden neuen Welt.

Im Anschluß an diese Mitteilungen möchten wir unsere auf zweimalige Erfahrung gegründete Ueberzeugung aussprechen, daß sehr wohl einzelne Partien von Dantes unsterblichem Gedicht auch in unseren obersten Gymnasialklassen verwandt werden können, zwar natürlich nicht in der ausgiebigen Weise, mit der dies in den italienischen Licei (Obergymnasien) geschieht, für deren drei Klassen die Göttliche Komödie die fast ausschließliche Lektüre im muttersprachlichen Unterricht ist, indem die unterste derselben das In-

ferno, die zweite das Purgatorio, die dritte das Paradiso bemeistern muß; aber doch in der Weise, daß einzelne Stücke vom Lehrer im deutschen oder geschichtlichen Unterricht der Primen vorgelesen werden. Und zu diesem Zweck eignet sich unter den deutschen Uebertragungen Dantes wohl am meisten die bei Teubner 1901 erschienene „freie Bearbeitung in deutschen Stanzen" von Paul Pochhammer, dem bekannten und verdienten Rhapsoden und Interpreten des italienischen Dichters. U.

Lateinische Choleraexerzitien und ein griechischer Beichtzettel.

In dem Aufsatz vom Kollegen Hirzel über die kleineren Lateinschulen Württembergs ist auch der Einfluß berührt, den das „Landexamen" auf den Unterrichtsbetrieb jener Anstalten übt, jenes in Stuttgart abzulegende Examen, durch das erhellt, welche Prüflinge vor den anderen würdig sind, im folgenden Schuljahr in den Seminarkurs einzutreten. Kein größerer Ruhm für eine Lateinschule, als wenn einer oder mehrere ihrer Zöglinge als Sieger aus dem Wettkampf hervorgehen. Nichts natürlicher also, als daß man sich eifrig angelegen sein läßt, begabte Schüler für das Certamen zu rüsten. Daß dieser Vorbereitungseifer auch diese und jene Abnormität und manches Heitere erzeugt, habe ich im Jahrgang 1902 S. 122 und 1903 S. 218 bemerkt. Wegen zweier an erster Stelle kurz erwähnter Kuriosa befragt, will ich mitteilen, was mir und wie es mir etwa berichtet worden.

Bekanntlich wird seit alter Zeit an den humanistischen Schulen Württembergs im Lateinunterricht der mittleren und oberen Klassen besonders auch das Uebersetzen originaldeutscher Texte ins Lateinische geübt. Bis zu welcher anerkennenswerten Fertigkeit man es da tatsächlich bringt, habe ich einmal in einer Stunde der zweitobersten Klasse des Stuttgarter Karlsgymnasiums gesehen, wo die Schüler aus Schillers Geschichte des dreißigjährigen Krieges übersetzten. Was man den württembergischen Gymnasiasten in dieser Richtung zumutet, ist ja übrigens für jedermann aus einer Reihe von Uebungsbüchern ersichtlich, die Stücke modernster Schriftsteller zum Uebertragen bieten. Ja, man ist mehrfach dazu geschritten, Artikel des Schwäbischen Merkurs lateinisch machen zu lassen.

So ist denn auch beim Landexamen den Prüflingen manchmal etwas ganz Neues zum Uebersetzen diktiert worden, novissimum quidque. Infolgedessen kam 1883, als die Cholera auch in Deutschland wieder auftrat und manches darüber in Zeitungen zu lesen war, der erste Lehrer einer kleineren Lateinschule auf den Einfall, für die lateinische Prüfungsarbeit werde wahrscheinlich ein Text solches Inhalts gegeben werden, und der für den Stuttgarter Kampf zu Rüstende wurde von ihm nun mehr als eine Woche mit Exerzitien beglückt, die die schaurige Materie behandelten. Der Tag der Prüfung ist herangerückt. In höchster Spannung sitzen die Examinanden, die Feder in der Hand, und erwarten die Worte, die sie in die Sprache der Römer umgießen sollen. „Im Jahre 1883 nach Christi Geburt hat es sich begeben, daß", hebt der Examinator an, und der auf Cholera Eingeübte hört schon: „daß die scheußliche Pest". Doch nein, in Wahrheit schlagen andere Töne an sein Ohr: „daß ein Bremenser Großkaufmann, Franz Lüderitz, ein Stück Land in Südwest-Afrika an der Bucht erwarb, die mit spanischem Namen Angra pequeña heißt".

Auch eine Uebertragung ins Griechische wird im Landexamen verlangt. Einmal, als die Arbeit von den meisten Prüflingen bereits abgegeben war, sah der beaufsichtigende Herr, wie ein noch Zurückgebliebener bei der Durchsicht seines Opus wiederholt seinen Blick daneben auf einen Zettel warf. Er wittert Unrat. „Was haben Sie da?" „Es ist nur mein Beichtzettel." „Was Beichtzettel! Geben Sie her!" und der Inspizient liest: „Hast du bei den verba und nomina contracta immer richtig zusammengezogen? Hast du keine falsche Aoristform gebildet? Hast du kein iota subscriptum ausgelassen?" u. s. w. Diese Fragen waren dem jungen Mann von seinem Lehrer zur Gewissensschärfung diktiert worden.

Ich hoffe nicht nötig zu haben, mich nach dieser Mitteilung gegen den Verdacht zu wehren, als ob ich Uebertragungen von originaldeutschen Texten ins Lateinische und griechische Exerzitien für etwas Verkehrtes hielte. Man kann m. E. behaupten, daß auf die ersteren in Württemberg, wenigstens früher, zu viel Zeit verwandt worden ist, daß der Zeitaufwand nicht in richtigem Verhältnis zum Ertrag stand, auch daß manchmal bei solchen Uebungen Probleme auftreten, die selbst von kundigen Lehrern nicht glücklich gelöst werden. Doch daß bei der Uebertragung von nicht dafür zurechtgemachten, nicht mehr oder weniger lateindeutschen Texten, von echtem Deutsch eine eindringende, in hohem Grade logisch bildende Sprachvergleichung getrieben wird, die

noch wesentlich mehr, als die Uebersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche, geeignet ist, die Begriffe, die wir mit deutschen Worten und Wendungen verbinden, zu klären, das ist keineswegs bloß von Württembergern anerkannt. Und daß eine Uebersetzung ins Lateinische solche Wirkung auch ungleich mehr übt, als eine ins Französische, ja auch als eine ins Griechische, das kann, wer es bezweifelt, klar erkennen, wenn er beobachtet, wie Schüler die Uebertragung desselben Stückes eines deutschen Literaturwerks in diese drei Sprachen bewältigen, eine Aufgabe, die ich drei Oberprimen des Heidelberger Gymnasiums je ein Mal (mit Unterstützung der Lehrer) habe lösen lassen, damit den Schülern einmal recht deutlich der verschiedene Abstand der drei fremden Idiome von der Muttersprache zum Bewußtsein komme. Für das Griechische möchte ich übrigens die Uebersetzung derartiger Texte immer nur als etwas ausnahmsweise zu Forderndes bezeichnen und im allgemeinen die Beschränkung auf Uebungen im Anschluß an die Lektüre für richtig halten. Daß diese zur Erzielung eines raschen und sicheren Schriftstellerverständnisses im höchsten Maße förderlich und deswegen ohne erhebliche Unterbrechung bis zum Schluß der Schulzeit fortzusetzen sind, weiß man, wenn man durch Erfahrung in der Lage ist, die Folgen der Anwendung solches Verfahrens und die seiner Unterlassung zu vergleichen.

Endlich scheint es mir angemessen, die obigen Kuriositäten nicht in die Oeffentlichkeit zu bringen, ohne hinzuzusetzen, daß das württembergische Landexamen bei manchen wunderlichen Wirkungen mit Ursache dafür ist, wenn die württemberger „Klosterschulen" eine so auserlesene Schülerschar besitzen und auf verschiedenen Gebieten, keineswegs bloß auf dem altklassischen, zu Unterrichtsergebnissen gelangen, mit denen sich die weniger anderer gymnasialer Anstalten messen können. U.

Lateinische und griechische Studien und einiges andere an der Universität von Tokyo.

Die Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement supérieur in Paris teilt in der Nummer vom 15. Oktober dieses Jahres S. 345 aus einem Briefe ihres japanischen Korrespondenten mit, daß der dortige Kaiser am 11. Juli, wie gewöhnlich seit einigen Jahren, der Hochschulfeierlichkeit in Tokyo beigewohnt hat, bei der den graduierten Studenten die Diplome eingehändigt werden. Die Zahl dieser jungen Männer sei diesmal in der juristischen Fakultät 148 gewesen, in der medizinischen 92, in der Faculté d'industrie [d. h. in der technischen, College of Engineering in dem amtlichen englischen Universitätskalender genannt] 135, in der Faculté des lettres [College of Literature, zugleich philosophische und geschichtliche Studien umfassend] 60, in der Faculté des sciences [der mathematisch-naturwissenschaftlichen] 18, in der Faculté d'agriculture 21. Nach der Zeremonie aber habe der Kaiser sich an den anwesenden Unterrichtsminister mit den Worten gewandt: „Auch in dieser Zeit, wo der Staat durch den Krieg beschäftigt ist, darf nichts vernachlässigt werden, was die Erziehung betrifft. Die Beamten, die dies angeht, müssen unablässig tätig sein".

Fragt man nun, wie denn speziell die fremdsprachigen Studien in der literarischen Fakultät eingerichtet sind, so gibt darauf The Tokyo Imperial University Calendar für 2561 bis 2562, d. h. für den Kurs vom September 1901 bis Juli 1902 (die Japaner rechnen von 660 v. Chr.), ein Buch, das wir der Güte des Herrn Professor Dr. Rathgen hier verdanken, folgende Auskunft. Von den abendländischen Sprachen erscheinen Englisch, Deutsch und Französisch in allen Studienplänen der Fakultät und zwar so, daß zwei von diesen, die man wählen kann, obligatorisch sind. Aber auch Latein und Griechisch finden sich in diesen Plänen und zwar beide als Pflichtfächer für die, welche comparative philology studieren, — wenigstens Latein für die, welche englische oder deutsche oder französische Literatur zum Hauptfach haben, — beide klassische Sprachen als optional subjects in den Kursen für Philosophie, japanische Literatur und Geschichte, — Griechisch als Freifach für die, welche eine der genannten modernen Literaturen studieren. Von den orientalischen Sprachen tritt außer Japanisch auf Chinesisch, Koreanisch und Sanskrit.

Interessant ist ferner, daß einen Gegenstand des juristischen Studiums auch das römische Recht bildet und vorgetragen wird von einem Japaner, wogegen das englische von Henry Terry gelehrt wird, der den Grad des B. A. an der Yale University erworben hat, das deutsche von Ludwig Loenholm, der in Heidelberg zum Dr. jur. promoviert und Königl. Sächsischer Landgerichtsrat ist, endlich das französische von Louis Bridel, Licencié en droit der Lausanner Hochschule und Professor der Rechtswissenschaft an der Genfer Universität.

In der literarischen Fakultät sind nach dem genannten Kalender folgende Abendländer als ordentliche Professoren tätig: Ludwig Rieß, Dr. phil. der Berliner Universität, für Geschichte, — Karl Adolf Florenz, Dr. phil. der Leipziger Hochschule, für deutsche Sprache und Literatur, — Emile Heck, Licencié ès lettres de la Faculté de Poitiers, für französische Sprache und Literatur, — Raphael von Koeber, Dr. phil. von Heidelberg, für Philosophie; und als Lektoren John Trumbull Swift, B. A. und M. A. von Yale University, für englische Sprache, — Cesare Norsa für italienische. Die comparative philology wird von einem Japaner vorgetragen, wie auch zwei Japaner als Lektoren für englische und für deutsche Sprache neben den aus Nordamerika und aus Deutschland für den Unterricht in diesen Sprachen Berufenen verzeichnet sind. U.

Geh. Regierungsrat Professor Dr. Otto Kübler,

Mitglied des Vorstands unseres Vereins seit dessen Bestehen, hat am 1. Oktober sein Amt als Direktor des Wilhelmsgymnasiums in Berlin niedergelegt und ist in den wahrlich wohlverdienten Ruhestand getreten. Seine erste Anstellung fand er 1854 als Oberlehrer an dem Realgymnasium in Krotoschin, und wenn die dem dortigen Lehrerkollegium damals gestellte Aufgabe, die Anstalt in ein Gymnasium zu verwandeln, vortrefflich und rasch gelöst wurde, so war dieser Erfolg nicht am wenigsten dem Geschick und der Tatkraft des jungen Oberlehrers zu verdanken. Schon 1857 bestanden die ersten Schüler das Examen der Gymnasialreife. In Anerkennung dessen, was Kübler durch seine Lehrerwirksamkeit der Stadt gewesen, erhielt er von ihr bei seinem Scheiden den Ehrenbürgerbrief. Es war eine ähnliche Aufgabe, welche ihm zufiel, als er 1860 berufen wurde, das Progymnasium vor dem Potsdamer Tor in Berlin zu einem Gymnasium auszubauen. In drei Jahren war es gelungen, und die Schule durfte sich mit dem Namen unseres ersten Kaisers schmücken, der ihr mehr als einen Beweis besonderer Gnade zuteil werden ließ. Und sein Enkel hat ihr und dem Mann, der 44 Jahre sie leitete, die gleiche gnädige Gesinnung bewiesen. Schon früher mehrfach auch von dem jetzigen Kaiser ausgezeichnet, erhielt Kübler bei seinem Scheiden aus dem Amt die Brillanten zum Kronenorden zweiter Klasse. Zugleich wurden ihm schöne Zeugnisse der Liebe und Verehrung von seiten seiner früheren Schüler. Eine seinen charakteristischen Kopf treffend darstellende Marmorbüste, vom Bildhauer Koch geschaffen, ist von den alten Zöglingen des Wilhelmsgymnasiums der Anstalt geschenkt und im Konferenzsaal aufgestellt, und ein von denselben veranstaltetes glänzendes Festmahl bot weitere Gelegenheit, dem treuen Freunde der Jugend zu zeigen und zu sagen, wie glücklich man sich schätze, von ihm einst geleitet worden zu sein.

Kübler scheidet aus dem ruhmvoll verwalteten Amt trotz seines hohen Alters nicht als ein Mann, dessen Kräfte erlahmt wären. Bis zu dem letzten Tage hat er seine Pflichten in vollstem Maße erfüllt. Wenn er jetzt in einen ihm völlig ungewohnten Zustand eingetreten ist und hoffentlich noch viele Jahre in ihm erleben wird, so wird diese Zeit außer durch die Liebe der Seinigen und die Treue seiner jungen und alten Freunde erhellt sein durch die reichen Erinnerungen an das, was er geleistet und Freudiges erlebt, und sie wird, dessen sind wir sicher, zumteil ausgefüllt sein durch nimmer ermüdende Teilnahme an den Bestrebungen unseres Vereins. U.

Hermann Useners 70. Geburtstag.

Ein hoher Festtag nicht nur für uns alte Bonner, sondern für die deutsche Philologie überhaupt war der 23. Oktober. Hermann Usener vollendete sein 70. Jahr. In all den zahlreichen Widmungen, Glückwunschadressen, Zuschriften und Telegrammen kam die Verehrung Useners in doppelter Weise zum Ausdruck. Zunächst die Dankbarkeit für das, was der große Gelehrte gearbeitet, um unsere Wissenschaft in der denkbar vielseitigsten Weise zu vertiefen, ihren Rahmen zu erweitern, ihr dadurch neue, mächtige Lebenskraft zuzuführen; alsdann die warme Liebe und Verehrung für den wundervollen Lehrer und warmblütigen, so grundehrlichen und grundlieben Menschen. Es war für seine Schüler eine hohe Freude,

bei der öffentlichen Feier im Hörsaal des Kunstmuseums — eine Huldigung von Senat und Fakultät im Hause war vorausgegangen — ihn selbst zu hören, in alter, scheinbar unveränderter Rüstigkeit wieder auf dem Katheder zu sehen, wie er dankte mit der ihm so eigenen Unmittelbarkeit, die immer den am meisten bezeichnenden Ausdruck für den Gedanken sucht und dadurch den Zuhörer zum Mitsuchen, Mitarbeiten zwingt, dankte in Tönen, die aus tiefstem Herzen kamen, für all das Schöne, was ihm gesagt worden sei.

Mit liebevoll eingehenden Worten hatte Prof. Wolters—Würzburg die Stimmung der Schüler zum Ausdruck gebracht und die von diesen gestiftete Useners Wesen vorzüglich wiedergebende Bronzebüste Hans Everdings der Universität Bonn übergeben. Der Rektor Geh. Rat Schroers sprach wie im Hause so auch hier mit vollem Verständnis für Useners wissenschaftliche und menschliche Persönlichkeit, fein, vornehm und doch warm: „In keiner Fakultät und bei keiner Wissenschaft gräbt sich, das ist unsere langjährige Beobachtung, der Dank gegen die Lehrer so tief in die Seele ein, wie bei den klassischen Philologen. Es ist das ein Zeichen, wie tief die Wirksamkeit und vor allem die Person des Lehrers einzudringen weiß in den Geist der Schüler, aber auch ein Zeichen dafür, auf welch fruchtbaren Boden er dabei stößt. Daraus entsprießt die Humanität, die reine, echt menschliche Begeisterung für den großen Menschen, und das ist ja das Merkmal wahrhaft klassischer Bildung." Diese schönen und wahren Sätze aus der Rede des katholischen Theologen habe ich mir nicht versagen mögen herauszuheben.

Nachdem die Büste durch ihn namens der Hochschule, durch Prof. Löschcke alsdann zur Aufstellung im Kunstmuseum übernommen war, dankte Usener. Er stand unmittelbar über der von Lorbeer umgebenen Büste, aere perennior für diejenigen, die das Glück gehabt haben, einstmals zu seinen Füßen zu sitzen. Der Vergleich des oberhalb der Büste strahlenden, frischen, freudig pulsierenden Lebens verklärte die im Erz ausgedrückte Zeusnatur mit sonniger Charis: solchem Vergleich nachzugehen war ein hoher Genuß. Nicht minder natürlich, den Worten zu lauschen, die er sprach und wie er sie sprach, mit wie echter so liebenswürdiger Bescheidenheit er sie sprach. Nach Aeußerungen voll reiner Freude und Dankbarkeit warnte er vor Ueberschätzung der literarischen Tätigkeit, auf seine eigene lege er verhältnismäßig wenig Wert: „Denn Bleibendes kann, in den historischen Wissenschaften wenigstens, kein Mensch liefern, und wer, wie es mir manchmal gegangen ist, genötigt war, sich auf wüste, wenig betretene Gegenden zu verirren, der wird es am sichersten und schnellsten erfahren, daß die nachfolgenden Forscher ihn bald überholen werden, so daß schließlich, was er geschaffen, nur eben noch eine historische Bedeutung vielleicht als Anregung hat. Das ist so die Ordnung des geschichtlichen Verlaufs in der Wissenschaft. Freilich, hohen Wert habe ich immer gelegt auf meine Lehrtätigkeit, die selbstverständlich, wie sie mein Beruf war, so auch meine oberste Pflicht sein mußte. Und ich habe, ich darf es bekennen, manches Jahr lang die Vorwürfe der Trägheit und literarischen Unfruchtbarkeit still aber mutig getragen zu Gunsten meiner Lehrtätigkeit." — — „Aber, meine verehrten Herren, was da eine Verewigung verdient hätte, vermag ich an mir nicht zu finden. Aber etwas Großes steht da vor Ihnen, etwas was sich selbst verewigt in dem Denkmal: das ist die Liebe und Dankbarkeit meiner Schüler. Nur das im Menschen ist dauernd, was in den Herzen von anderen fortlebt. Das empfinde ich an einem Tage wie heute tief. Möge denn diese Büste, auch wenn der Mann, dessen Züge sie trägt, vergessen sein wird, bestehen als redendes Denkmal der Liebe und Dankbarkeit, mit der Bonner Schüler ihren Lehrer erfaßt haben und vor allem als ein Zeugnis der wahrhaft akademischen gegenseitigen Wechselwirkung und Wechselbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In diesem Sinne danke ich Ihnen wie ich es ausgesprochen habe."

Prof. Praechter aus Bern überreichte dann eine Adresse Berns, der Hochschule, welcher Useners erste akademische Professorenjahre gewidmet waren; den theologischen Ehrendoktor begrüßten zwei evangelisch-theologische Fakultäten, dankbar für die großen Förderungen, welche die Religionswissenschaft in weitestem Sinn durch seine so tief eingreifenden Arbeiten erfahren habe; mit beredten Worten pries Prof. Löschcke, anläßlich der Beglückwünschung durch das archäologische Institut, was wir Archäologen Usener verdanken, hob u. a. auch

hervor, welch ein gesundes und vorbildliches Wechselverhältnis sich darin äußere, daß seit Welckers Zeiten bis jetzt die philologischen Vorlesungen Bonns im archäologischen Hörsaal gehalten worden seien. Nach Ueberreichung verschiedener literarischer Gaben von nah und fern, nachdem einige andere ihm versprochen worden waren, noch ein herzlicher Dank Useners.

Es folgte ein stark besuchtes, fröhlich belebtes Festmahl, bei dem die gleichen Töne nachhallten. Es war begreiflicherweise Usener der Mensch, der Freund, der Lehrer, der Kollege, welcher in den Tischreden gefeiert wurde. Schmerzlich vermißten wir Alle, er selbst besonders lebhaft, den leider erkrankten Bücheler, das andere Auge der Bonner Lehre, wie Usener ihn feinsinnig bezeichnete, dem von allen ihm erwiesenen Ehren wenigstens die Hälfte gebühre. Bei diesem Mahl kam auch die vollzählig vereinigte Familie zu ihrem Recht. Schön war's, als Usener selbst seinen Dank seiner Gemahlin aussprach, die für das Lebenselement seiner Lehre, den freundschaftlichen Verkehr mit seinen Schülern, stets so offenes, entgegenkommendes Verständnis gehabt habe.

Ueber goldiges Herbstlaub in den Saal hineinflutende Abendsonne, köstliche von schönem Frauenmund gesungene, herrlich begleitete Töne Beethoven'scher Musik, versetzten die Gemüter der Festgenossen in eine weihevolle Geburtstagsstimmung, höher, reiner, rheinischer, als sie wohl anderswo empfunden werden mag.

Möchten dem Altmeister am Rhein noch lange Jahre ihn und uns erfreuender Arbeit beschieden sein!

Heidelberg. F. von Duhn.

Bald nach den begeisterungsvollen Berichten, die über den 23. Oktober zu denen gelangten, welche der erhebenden Feier nicht beiwohnen konnten, kamen Nachrichten, die schwerste Besorgnis erregten. Usener sei wenige Tage nach dem Fest sehr ernstlich erkrankt, man denke an eine Operation. Nun, die Operation ist vor vierzehn Tagen ausgeführt und durchaus günstig verlaufen, und der Patient ist in den folgenden Tagen zwar nicht immer, aber meist fieberfrei gewesen. So dürfen wir, Gott sei Dank, bei seiner kräftigen Natur wieder auf Erfüllung des im Vorstehenden ausgesprochenen Herzenswunsches aller seiner Freunde hoffen. U. 28. Nov.

Literarische Anzeigen.

Deutsche Art und Kunst. Eine Blütensammlung deutscher Dichtung für höhere Lehranstalten. Fünfte Auflage. Gütersloh, gedruckt und in Kommission bei C. Bertelsmann 1904; Preis: ungeb. 3 Mk., geb. 3,75 Mk.

Der Anklang der Ueberschrift an Herders „Blätter von deutscher Art und Kunst" ist für dieses wirklich schöne Buch ganz zutreffend. Es sind Pfeifen und Harfen von unterschiedlichen Stimmen und deutlichen Tönen, was die Herausgeber (wie wir hören, die drei ältesten Lehrer des Deutschen am Gymnasium zu Gütersloh) in sorgfältiger Auswahl den Schülern unserer Oberklassen darbieten.

Einsender trägt gerne dem Buch einen kleinen Zoll des Dankes ab, indem er dasselbe, wie er es vor mehr als 10 Jahren als guten Fund von Gütersloh in Korntal einführte, jetzt endlich auch weiter empfiehlt.

Die chronologisch geordnete Blütenlese stellt eine kleine Literaturgeschichte in Proben vor, wie sie unserer ideal gerichteten Jugend gerade zu wünschen ist. Es will uns angesichts des hier vorliegenden Durchblicks in den deutschen Dichtungsstrom vom Reformationszeitalter bis auf die neueste Zeit fast sonderbar scheinen, daß im ganzen nur wenige Sammlungen jenem Zusammenhang deutscher Dichtung unter Anlehnung an die Zeitordnung gerecht werden.

Diesem chronologischen Grundgedanken ist die neue (5.) Auflage auch dadurch weiter nachgekommen, daß sie den Erzeugnissen der hervorragendsten Dichter wie Goethe und Schiller das Entstehungsjahr vorsetzt.

Die Ausscheidung minderwertiger Gedichte hat für manche Perlen aus 14 vorher noch nicht vertretenen Dichtern Raum geschaffen, so für Mörike, Grillparzer, Keller, K. Fr. Meyer, Wildenbruch und Reuter, und hat es auch ermöglicht, Schiller und Uhland ausführlicher als vorher, jenen mit 40, diesen mit 26 Nummern, aufzunehmen.

Die Auswahl ist bei aller Vornehmheit und Vorsicht doch noch sehr reich: auf 434 Großoktavseiten Kernstücke von etwa 90 Verfassern besten Klanges.

Einen kleinen Wunsch für die nächste Neuauflage möchte ich hier noch aussprechen: es dürfte auf mundartliche Ur-

sprünglichkeit noch mehr, als sonst gewöhnlich geschieht, in solchen Musterbüchern deutscher Dichtung zurückgegangen werden. So wenig wir uns an der Festhaltung alter Formen wie „stan“ bei Luther und Hans Sachs stoßen und so sehr die Herausgeber solche Formen mit Recht stehen ließen, so gut hätten sie auch getan, bei Burkard Waldis oder Hans Sachs Formen wie „gehort“ (statt „gehört“) auf „Wort“, „har“ (für „her“), auf „gewahr“, „mügen“ (statt „mögen“) auf „fügen“, „besach“ auf „sprach“, „zwuo“ und „fruo“ (statt „zwo“ und „früh“) festzuhalten oder wiederherzustellen, wie die Verfasser schon des Reimes wegen gewiß ursprünglich schrieben. Die Zeit ist wohl nicht mehr ferne, wo man über die in solchen Dingen bisher geübte Schüchternheit mitleidig lächelt.

Von Druckfehlern ist die neue Auflage ziemlich frei.

Kornthal in Württemberg.

Alfred Warth.

In der schier unzählbar werdenden Masse von **deutschen Lesebüchern** für höhere Schulen (geht es so weiter, dann hat einst jede Anstalt ihr Privatbuch) ragen nach unserer Kenntnisnahme in jüngster Zeit zwei hervor, das eine in dem Verlag erschienen, der an Rührigkeit in der Schulbücherproduktion mit B. G. Teubner und Velhagen-Klasing um die Palme ringt und eine große Anzahl trefflicher Unterrichtsmittel geliefert hat, Tempsky — Freytag.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Unter Mitwirkung von Professor Dr. Gotthold Klee, Oberlehrer am Gymn. zu Bautzen, Prof. Dr. Max Nath, Dir. des Realgymn. zu Nordhausen, Wilhelm Pfeifer, Oberlehrer am Friedrich-Wilhelmsgymn. zu Berlin, Dr. Viktor Steinecke, Dir. des Realgymnasiums zu Essen, Dr. Arnold Zehme, Dir. des Gymn. zu Stendal, herausgegeben von **Rudolf Lehmann,** Leipzig, 1904—1905. 1. Teil für VI, 290 S. 2,50 Mk.. 2. für V 298 S. 2,50 Mk., 3. für IV, 340 S. 2,60 Mk., 4. erster Halbband für U. III 199 S. 1,80 Mk., zweiter Halbband für O. III 254 S. 2,20 Mk., 5. Teil für U. II 205 S. 2 Mk. — Es gehen überall voraus lyrische und epische Dichtungen, sodann folgen prosaische Lesestücke aus Sage, Geschichte, Erd- und Völkerkunde, Naturkunde (in Teil 1—3 beginnt die Prosa mit Fabeln und schließt mit erfundenen Erzählungen). Die geschichtlichen Stücke entsprechen jeweils dem Geschichtspensum der Klasse nach den preußischen Lehrplänen. Am Ende von Teil 3 finden sich biographische Notizen über die Autoren, ebenso am Schluß von Teil 4, doch fehlen hier Nachrichten über die, von denen nur Stücke in ungebundener Rede aufgenommen sind, z. B. über Immermann und Gustav Freytag; am Ende des 5. Teils fehlen diese Notizen ganz, obgleich dort in der prosaischen Abteilung nicht wenige Autoren auftreten, von denen die früheren Bände nichts enthalten und über die es den Schülern wohl ansteht etwas zu wissen.

Die andere von uns gemeinte Publikation ist bei R. Voigtländer in Leipzig erschienen und trägt den Titel: **Deutsches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten,** herausgegeben von Dr. H. **Lorenz,** Realschuldirektor zu Quedlinburg, Prof. H. **Naydt,** Studiendirektor, und Dr. R. **Rößger,** Oberlehrer zu Leipzig. 1904. Von drei Teilen enthält der erste nur Prosa: A. Das deutsche Vaterland, B. Weltall und Natur, C. Der Mensch und sein Wirken, D. Erbauliches und Beschauliches (in allen 4 Abteilungen manches, was man anderwärts kaum findet). Der zweite Teil enthält epische, didaktische und lyrische Gedichte für Untertertia; der dritte mit dem Sondertitel „Von allen Zweigen“ eine geschickte Auswahl von älteren und neueren, auch neuesten Gedichten, die für Obertertia und Untersekunda geeignet sind, unter den allgemeinen Ueberschriften: Andacht, Natur, Geheimnisvolle Mächte, Menschenleben, Aus fremden Landen, Heimat, Deutschland im Wandel der Zeiten. I. 547 S. 2,80 Mk, II. 192 S. 1,20 Mk., III. 320 S. 2 Mk. U.

Unter den **vollständigen Ausgaben unserer Klassiker** zeichnen sich in gleichem Maße durch Inhalt und Ausstattung aus und verdienen bei Neuanschaffungen für das Haus u. E. vor anderen berücksichtigt zu werden, dienen aber auch trefflich Studienzwecken die vom Bibliographischen Institut in Leipzig und Wien herausgegebenen.

Wir haben im Jahrgang 1902 S. 171 von der durch Prof. Dr. Karl **Heinemann** unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter besorgten **Goethe**-Ausgabe Bd. 1. 7. 8. 12. 13 gesprochen. Jetzt liegen schon alle Teile der ersten, fünfzehn Bände umfassenden Serie dieser Ausgabe vor. Band 2 der Gedichte ist wie der erste von Heinemann selbst bearbeitet; Band 3, Gedichte aus dem Nachlaß, Xenien, Hermann und Dorothea enthaltend, von Dr. Georg Ellinger (am Ende dieses Teils findet sich das 58 Seiten umfassende, sehr willkommene alphabetische Verzeichnis der Anfangszeilen und Ueberschriften der Gedichte in Band 1 bis 4); im 4. Band die Achilleis und der westöstliche Divan von Ellinger, Reineke Fuchs von Prof. Dr. Gotthold Klee; Band 5 mit dem Faust von Prof. Dr. Otto Harnack; Band 6 (Iphi-

genie, Tasso, Die natürliche Tochter, Die Mitschuldigen, Die Laune des Verliebten) von Heinemann; Band 9 (Wilhelm Meisters Lehrjahre, das 1.—6. Buch) von Dr. Viktor Schweizer; Band 10 (Wilh. Meisters Lehrjahre, das 7. u. 8. Buch, Unterhaltungen Ausgewanderter, Die guten Weiber, Novelle, Hausball, Reise der S. Magaprazons) und Band 11 (Wilh. Meisters Wanderjahre) von Dr. Harry Mayne; in Band 14 und 15 die italienische Reise von Dr. Robert Weber, die Kampagne in Frankreich und die Belagerung von Mainz von Heinemann. In allen Teilen sind Einleitungen vorausgeschickt, die kurz im allgemeinen über Entstehung und Wesen der folgenden Werke belehren; in Fußnoten ist das gesagt, was weiteren Kreisen zum Verständnis erforderlich sein mag; am Schluß jedes Bandes aber findet man textkritische, exegetische und literarhistorische Bemerkungen, sowie Hinweise auf die Schriften, aus denen man genauere Kenntnis schöpfen kann. Die Knappheit und Klarheit, mit der in allen diesen Beigaben das Wichtigste gesagt ist, verdienen volle Anerkennung ebenso, wie die sorgsame Arbeit, mit der auf Grund der besten Quellen der Text gestaltet ist.

In vollkommen gleicher Weise ist die Ausgabe von **Herders** Schriften eingerichtet, die dem durch seine Bemühungen um deutschen Unterricht und Besserung des Sprachgebrauchs wohlbekannten Prof. Dr. **Theodor Matthias** verdankt wird, der einzelne Werke Herders schon früher mit Erläuterungen herausgegeben hatte. Die vorliegende Ausgabe erschien 1902 und 1903 in 5 Bänden, von denen der erste die Fragmente über die neuere deutsche Literatur und die Kritischen Wälder, sowie das Reisejournal aus dem J. 1769 und drei Schulreden enthält, der zweite die Volkslieder, der dritte Theologisches, der vierte die Ideen zur Philosophie der Geschichte, der fünfte Dichtungen, am Schluß den Cid.

Ferner hat im gleichen Verlag und in der gleichen Weise der Direktor des Gymnasiums in Dortmund, Dr. **Rudolf Franz** begonnen, die wertvollsten Werke von **Grillparzer** herauszugeben. Der erste Teil enthält Gedichte und die Ahnfrau, der zweite die Sappho und das goldene Vlies, auch der dritte und vierte sollen Dramen bringen, der letzte Prosaschriften.

Endlich ist der Anfang einer kritisch durchgesehenen und erläuterten Gesamtausgabe von **H. von Kleists** Werken gemacht, die **Erich Schmidt** im Verein mit dem um den Dichter schon wohlverdienten Bibliothekar Dr. Georg Minde-Pouet in Posen und mit dem Berliner Gymnasialprofessor Dr. Reinhold Steig besorgt. Der erste Band, von Schmidt bearbeitet, umfaßt nach einer biographischen Einleitung die Familie Schroffenstein, Robert Guiskard, Amphitryon und den zerbrochenen Krug. Daß hier das Vorzüglichste in textkritischer, exegetischer und literarhistorischer Hinsicht geleistet ist, versteht sich — kann man sagen — von selbst.

Mehrere Novitäten aus den Sammlungen von **Schulausgaben einzelner Werke unserer Klassiker** hat im Jahrgang 1902 S. 232 ff. Ferd. Rösiger besprochen. Jüngst hat eine neue Sammlung der Art zu erscheinen begonnen in einem Verlag, dessen Name seit langer Zeit genügt, um auf eine Publikation aufmerksam zu machen. Von B. G. Teubner sind in diesem Jahr veröffentlicht:

Deutsche Schulausgaben herausgegeben von Direktor Dr. **H. Gaudig** und Dr. **G. Frick**. Erstes Bändchen: Schiller, Wallensteins Lager und die Piccolomini (geb. 65 Pf.); zweites: Wallensteins Tod (65 Pf.); drittes: Wilhelm Tell (geb. 65 Pf.); viertes: Goethes Gedichte in Auswahl (geb. 75 Pfg.); fünftes: Minna von Barnhelm (geb. 60 Pf.). Es ist ein ebenso in hygienischer wie in ästhetischer Beziehung musterhafter Druck, auch die Fußnoten nicht von einer die Augen anstrengenden Winzigkeit. Betreffs ihres Inhalts ist hervorzuheben, daß sie sich durchaus fernhalten von der zuerst Lachen, dann Aerger erregenden Manier, mit der manche für den Schulgebrauch bestimmte Ausgaben unserer Dichter den Leser mit Erläuterungen des Selbstverständlichsten überschütten; sondern nur das wirklich in sprachlicher oder sachlicher Hinsicht für einen Schüler der Erklärung Bedürftige wird kurz dem Verständnis erschlossen. Als Anhänge erscheinen dann in einzelnen Bändchen sehr praktische Zeittafeln zu des Dichters Leben und bei Dramen auch solche zu den in der Dichtung dargestellten Begebenheiten, sowie Durchblicke oder Rückblicke auf den Inhalt des Dramas. Hier denke ich freilich anders. Alle derartige Durch-, Rück- oder Vorblicke gehören in Ausgaben, die im Unterricht benutzt werden sollen, m. E. nicht; was da gesagt wird, soll durch selbständiges Nachdenken der Schüler und durch Besprechungen in der Klasse gewonnen werden, nicht den Schülern schon gedruckt vorliegen. Sehr gern dagegen würde ich den Platz, den auch in anderen Ausgaben Retro- oder Prospekte einnehmen, durch den wörtlichen Abdruck von Stellen antiker, mittelalterlicher oder neuerer Schriftsteller eingenommen sehen, deren Kenntnisnahme bei der sachlichen und ästhetischen Erklärung, bei Erörterung der Entstehung eines Dichtwerks förderlich sein kann. Das Vorlesen solcher Stellen durch den Lehrer hat nie die Wirkung, wie wenn der Schüler dieselben vor sich sieht und, soweit sie fremdsprachig sind, übersetzen muß. Einen Anfang zur Erfüllung dieses Wunsches ist übrigens von Frick in den Bändchen gemacht, die Wallensteins Lager und Goethische Gedichte enthalten. — Der Lehrer findet nach Anzeige der Verlagshandlung den Stoff

der in den Ausgaben für den Schüler berechneten Erläuterungen in ausführlicher, für den Unterricht bearbeiteter Form in dem (wohlbekannten, trefflichen) Werke „Aus deutschen Lesebüchern", das gleichzeitig mit den Schulausgaben weiter ausgebaut werden soll.

Sammlung vaterländischer und geschichtlicher Schauspiele zu Schüleraufführungen in Mittelschulen. Von **Adolf Büchle** [Direktor des Gymnasiums in Bruchsal]. Karlsruhe, Fr. Gutsch 1903. 1) Die Heimkehr, 28 S. 2) Der Klausner von Geroldsau, 39 S. 3) Die Nachbarn, 32 S. 4) Theodor Körners letzte Tage, 43 S. 5) Die Köhler von Zähringen, 56 S. Jedes Bändchen 50 Pf. — Jeder Schulleiter wird es wohl schon empfunden haben, wie gering die Zahl von patriotischen Festspielen ist, die sich zur Aufführung durch Schüler an vaterländischen Feiertagen wirklich eignen; und solche Aufführungen werden doch dem Vortrag epischer und lyrischer Gedichte insofern mit Recht vorgezogen, weil sie, wenn leidlich gelungen, in entschieden höherem Grade Feststimmung zu erzeugen im stande sind, und weil sie für die Darsteller einen eigentümlichen, nicht gering zu schätzenden erziehlichen Wert haben. Dem bezeichneten Mangel wird nun durch obige Dichtungen abgeholfen, die so recht den der heranwachsenden Jugend gemäßen Ton treffen und der Darstellung keinerlei scenische Schwierigkeiten bieten. Es bleibt nur eines zu wünschen: alle Stücke mit Ausnahme der Scenen aus den Befreiungskriegen im 4. Bändchen beziehen sich auf badische Geschichte oder badische Gegenwart. Möchte der Verfasser doch bei der in Aussicht gestellten Fortsetzung der Sammlung auch solche Themata in größerer Zahl wählen, die die allgemeinen Schicksale des deutschen Vaterlandes betreffen. U.

Nissen, Italische Landeskunde. Zweiter Band, die Städte. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1902. 1. Hälfte S. 1—180, 2. Hälfte S. 481—1004.

Dieses Werk, dessen erster Band im Jahre 1883 erschienen ist, liegt jetzt, nachdem weitere 19 Jahre bewundernswerten Fleißes an seiner Fortsetzung und Vollendung gearbeitet haben, in seinen 3 Bänden fertig vor uns. Wir wissen wohl, daß in der Regel Verleger und Autor auf rasches Erscheinen sogenannter Besprechungen ihrer Werke in der Presse drängen, und viele dieser Besprechungen tragen auch die Spur höchster Eilfertigkeit deutlich an sich und beruhen auf einem bloßen Durchfliegen oder Durchblättern des Buches, wo sie nicht gar, was auch nicht selten ist, mit bloßem Abdruck eines Stücks Vorrede, allenfalls mit einigen umschreibenden Worten sich begnügen. In der Tat ist ein großer Teil dessen, was man mit einem unserer vornehmen Worte die Kritik nennt, das Papier nicht wert, auf dem ihre Erzeugnisse geschrieben sind, und fast müßte es polizeilich verboten sein, eine Kritik über ein Buch in einer Zeitung oder Zeitschrift drucken zu lassen, ehe mindestens ein halbes oder ein ganzes Jahr seit dessen Erscheinen verstrichen ist, damit der Leser wenigstens einige Garantie dafür hat, daß der Rezensent das fragliche Buch wirklich gelesen und geprüft hat. Unser Blatt konnte und kann seiner Anlage und Bestimmung nach dem Werke Nissens, diesem überaus rühmlichen Monument deutschen Fleißes und Geistes, wissenschaftlich nicht gerecht werden, um so mehr aber fühlen wir die Pflicht, die Fachgenossen am humanistischen Gymnasium darauf aufmerksam zu machen, daß ihnen hier ein Mittel geboten ist, auch ohne Teilnahme an Ferienkursen oder einer italienischen Reise auf dem klassischen Boden heimisch zu werden. Und da wir Livius, Horaz, Tacitus und Ovid mehr und mehr mit realistischen Augen und unter geschichtlichen Gesichtspunkten betrachten und entsprechend auch mit unseren Schülern lesen, so leuchtet ein, daß ein Gelehrter wie Nissen, der auf diesem Boden jeden Weg und Steg, fast möchten wir sagen jeden Stein kennt, sich mit diesem Werk ein zwar mittelbares aber nicht geringes Verdienst um unsere gymnasiale Sache und unseren Geschichts- und Lektüreunterricht erworben hat: vorausgesetzt, daß wir es nützen und unsere Gymnasialbibliotheken, diese zum mindesten, es uns zugänglich machen. Sollen wir den Gewinn, den wir daraus ziehen können, mit einem Worte bezeichnen, so möchten wir sagen, daß das, was uns vielfach bloße Worte, d. h. Buchstabenzusammensetzungen waren, Marser, Volsker, Äquer, Sabiner u. s. w, uns hier, soweit irgend die Quellen verstatten, zu lebendiger Wirklichkeit wird. So besonders, indem das Geographische durch Geschichte, Geschichtliches durch Geographie beleuchtet wird, die Kriegszüge Hannibals, die Schlachten, die Organisationen, das Landgut des Horaz, die Landstädte, die Stadt Rom insbesondere, der Mittelpunkt dieser Welt: und so fühlen wir uns gedrungen, einmal dem Gelehrten, der hier den Ertrag einer so mühevollen und entsagungsreichen und mit so großer Gewissenhaftigkeit durchgeführten Lebensarbeit bietet, zu sagen, daß ihm auch die Gymnasialwelt dankbar verpflichtet ist, und zweitens diese Gymnasialwelt selbst, sofern sie es noch nötig hat, daran zu erinnern, daß hier ein Schatz von Erkenntnis zu holen ist, den in lebenschaffende

Münze umzusetzen für den strebsamen Lehrer eine Pflicht zugleich und ein Vergnügen ist.

Bonn. O. Jäger.

Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastel Saalburg von Dr. **Ernst Schulze**, Direktor des Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums in Homburg v. d. H. Mit 21 Abbildungen und 4 Karten. Gütersloh, Bertelsmann 1903. 106 S. 1,80 M.

Die Saalburg. Auf Grund der Ausgrabungen und der teilweisen Wiederherstellung durch Geh. Baurat Prof. L. Jacobi. 5 Bilder in Farbendruck nach Aquarellen von **Peter Woltze**. Text [34 S.] von Geh. Regierungsrat Direktor Dr. **E. Schulze**. Gotha, Fr. A. Perthes 1904. Alles zusammen 15 M., Bild 1 (Doppelblatt) für sich 8 M., Bild 1—5 je 3 M.

In der von Oberl. Hugo Hoffmann herausgegebenen „Gymnasialbibliothek", die mit vollem Recht eine ungemein günstige Aufnahme gefunden hat, nimmt das obengenannte 36. Heft eine hervorragende Stelle ein. Direktor Schulze hat, seitdem er von Petersburg nach Homburg übergesiedelt ist, die ihm dadurch gebotene Gelegenheit zu gründlichem Studium der Saalburg und der Limesfragen in reichstem Maße benutzt und darf jetzt neben dem hochverdienten Geheimerat Jacobi als Autorität auf diesem Gebiet genannt werden. Nach einer Einleitung über die Arbeiten der Reichslimeskommission wird die Geschichte der römischen Anlagen in Germanien vom ersten Vordringen der Römer bis zum Fall des Kastells Niederbieber i. J. 259 eingehend dargestellt und sodann die Saalburg, ihre Geschichte, ihre Ueberbleibsel und ihre Wiederherstellung, die neben ihr einst bestehende bürgerliche Niederlassung, der Dienst der Soldaten im Kastell, das Leben im Lagerdorf, die Feier des Geburtstages eines römischen Kaisers auf der Saalburg und die von unserem Kaiser vollzogene Grundsteinlegung zur Restauration des Prätoriums im Oktober 1900 in lebendigster Weise geschildert[1]).

Und was in dem Heft der Gymnasialbibliothek schon durch zahlreiche meist photographische Abbildungen illustriert worden war, das hat eine andere Verlagsanstalt durch große farbige Wandbilder in einer Weise zur Anschauung gebracht, bei der man in gleichem Maße die Kunst des Architekturmalers Woltze wie die der Vervielfältigung durch die Hofkunstanstalt Eckstein & Stähle in Stuttgart bewundern muß. Die Gegenstände der einzelnen Bilder sind durch die Unterschriften bezeichnet als Castellum limitis Romani Saalburgense; Porta decumana, Sacellum et quae sunt ei vicina, Principia, Atrium cum porticibus; Limes Germaniae superioris et limes Raetiae, Turris limiti tutando destinata; Fabrica, Canabae, Hypocaustum; Mithraeum cum fonte perenni, Mithraei pars interior. Dazu hat E. Schulze einen Text geliefert, der jede nötige Aufklärung in präziser Form bietet und durch Quellen- und Literaturcitate auch solchen dienen wird, die sich weitere Belehrung suchen.

Es gibt Leute, welche behaupten, erhebender, poetischer sei doch die Saalburg im nichtrestaurierten Zustand gewesen. Man habe sich da besser mit seiner Phantasie in die fernen Zeiten versetzen können, habe mit ihr aus den Fundamenten die Gebäude wieder aufgebaut und sie mit Soldaten, Handwerkern und Händlern bevölkert. Man ist soweit gegangen, die Rekonstruktion des alten Römerkastells mit den Plänen zur Restauration des Otto-Heinrichs-Baus gleichzustellen. Das heißt in der Tat, einen Anblick von einzigartigem Reiz für das Auge auch jedes Geschichtsunkundigen mit dem Beschauen vereinzelter Substruktionssteine parallelisieren. Wir erinnern uns mit hohem Vergnügen der Stunden, die wir mit Primanern wiederholt an diesen Steinen zugebracht, die durch Jakobi oder Schulze in überzeugender Weise gedeutet wurden, nachdem eine Vorbereitung hierzu an dem Modell des Kastells im Homburger Saalburgmuseum stattgefunden hatte. Aber die Belehrung, die man durch die gegenwärtige, prächtige Wiederherstellung gewinnt, steht doch unsagbar höher. So hatte denn auch Theodor Mommsen seine volle Zustimmung zu der Unternehmung ausgesprochen, und als ihm, der mehrere Tage mit dem Kaiser an Ort und Stelle geweilt und über die Wiederherstellungsfragen gesprochen hatte, bald danach auf kaiserlichen Befehl von Homburg nach Berlin ein Telegramm gesandt worden war, das die Beseitigung gewisser Schwierigkeiten meldete, die der Ausführung des Plans zuerst noch entgegenzustehen schienen, so antwortete Mommsen mit einem Wort lebhaften Dankes dafür, daß ihm durch die energische Initiative des Kaisers ein alter Wunsch und eine junge Hoffnung verwirklicht worden seien.

Wenn die reiche Sammlung der auf der Saalburg bei Nachgrabungen gefundenen Altertümer, die sich (wenn wir nicht irren) jetzt noch in einem Saale des Homburger Kurhauses befindet, in die große Halle übergeführt sein wird, die auf den Fundamenten der Principia des Kastells errichtet worden ist, dann wird man oben zugleich die überaus zahlreichen und hochwichtigen Fundstücke mustern können, die, wie keine andere Samm-

1) In unserer Zeitschrift hat im Jahrgang 1901 S. 151 ff. über die letztere Feier und S. 37 ff. über die Vergangenheit der Saalburg der Direktor der Homburger höheren Mädchenschule, Karl Blümlein, der gleichfalls in die Reihe der Saalburgforscher eingetreten ist, sehr anschaulich berichtet.

lung der Welt, Einblicke in die Entwicklung und Vollendung der verschiedensten Handwerke zur Zeit der römischen Kaiser verschaffen und deren Kenntnis durch Abbildungen und Beschreibungen Jacobis klassisches Werk über die Saalburg erschlossen hat. U.

Eingesandte Veröffentlichungen.

Wir wiederholen und ergänzen, was wir im vorigen Heft S. 206 vor der Aufzählung eingesandter Werke bemerkt haben.

Bei dem geringen Umfang unserer Zeitschrift und bei der Notwendigkeit, den größten Teil des Raumes für Abhandlungen und Mitteilungen frei zu halten, sind wir völlig außer Stande, die große Masse von Recensenda, die uns jetzt fast wöchentlich und gewöhnlich mit dem Ersuchen um baldige, ausführliche Besprechung zugeht, in der gewünschten Weise zu berücksichtigen. Wir werden, wie bisher, von besonders wichtigen Erscheinungen in dem vorderen Teil der Hefte Besprechungen bringen und von anderen in den „Literarischen Anzeigen" Kunde geben. Der Rest soll unter dem Titel „Eingesandte Veröffentlichungen" aufgezählt werden, hier und da mit einer kurzen Inhaltsangabe oder einer kritisierenden Bemerkung oder dem Hinweis auf spätere Besprechung, die wir bei keiner der hier aufgeführten Publikationen ausschließen. Auf einige der jüngsten beachtenswerten Erscheinungen wird auch jeweils, wie im letzten Heft, die zweite Seite des Umschlags aufmerksam machen (Seite 3 und 4 sind buchhändlerischen Anzeigen vorbehalten). Wo sich endlich bei Abhandlungen oder Berichten die Gelegenheit bietet, auf neueste Schriften verwandten Inhalts hinzuweisen, da wollen wir sie auch ferner benützen.

Die Herren Verleger aber, denen diese Zeilen zu Gesicht kommen, bitten wir ergebenst, uns doch in Zukunft solche Bücher und Broschüren nicht zugehen zu lassen, die in gar keiner Beziehung zu Unterricht und Erziehung auf Gymnasien oder zu den Fragen der Organisation des gesamten höheren Schulwesens oder zu den Standesangelegenheiten der akademisch gebildeten Lehrer stehen.

Was uns zugeht, läßt sich bisweilen mit Pädagogik überhaupt nur höchst mühsam oder garnicht in Verbindung bringen. Es geht noch mit den uns neulich zugesandten „Goldenen Regeln. Führer in der guten Gesellschaft von R. S. Müller-Müller. Achtes bis zwölftes Tausend" (Verlag von Th. Schröter, Zürich 1903, 103 S. Eleg. geb. Mk. 1,60), zumal wenn man nicht bloß die Erziehung der Schüler, sondern auch die der Lehrer ins Auge faßt. Für die letzteren mag gelten: „Bei Ausstellung von Zeugnissen ist Vorsicht zu empfehlen; denn man kann dafür zur Verantwortung gezogen werden," oder: „Es ist ganz gut passend, wenn ältere Herren rote Kravatten tragen." Für Schüler: „Lasse nichts fallen, denn es ist unschicklich, auf dem Boden herumzusuchen," oder für Primaner in Anstalten mit Wirtshauserlaubnis: „In öffentlichen Lokalen wird dem Kellner nicht mit Pst gerufen," oder mit kleiner Aenderung: „Wenn Herren an Damen schreiben, soll man nicht dabei rauchen," falls wir nämlich statt „Herren" setzen „Schüler" und statt „an Damen" „Aufsätze". — Schwerer hält es schon mit dem „Kleinen Kochbuch für Alleinstehende oder kleine Haushalte. Hundert einfache, schnell zu bereitende Speisen. Von L. v. Tröpper" (bei Fritzsche und Schmidt in Leipzig). Doch erkannten wir bei Nachdenken, daß bei den zum Teil in Deutschland noch herrschenden Besoldungsverhältnissen des höheren Lehrerstandes das Büchlein vielleicht dem Bedürfnis manches Kollegen zu entsprechen geeignet ist. — Für Lehrer wie für Schüler aber entschieden nicht benutzbar erscheint uns die sonst gewiß sehr nützliche, auch verwickelte Verhältnisse mit erfreulichster Klarheit darstellende Schrift von Sigmund Schott: „Kapitalanlage. Anleitung zu zweckmäßiger und vorteilhafter Vermögensverwaltung. Zweite durchgesehene und ergänzte Auflage. Viertes bis siebentes Tausend" (bei Paul Waetzel in Freiburg i. B. und Leipzig 1904. 96 S. 1 Mk.).

Wir fahren fort in der Aufzählung der Einläufe, nachdem wir im vorigen Heft unter: I. Pädagogische Schriften, die nicht einzelne Lehrfächer angehen, 1. solche Zur Geschichte der Pädagogik und 2. Schriften Zur allgemeinen Pädagogik genannt, und nachdem wir hier als zur letzteren Kategorie gehörig noch 6 Publikationen nachgetragen haben. U.

Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel, in Verbindung mit H. Thierad und Max Elschner herausgegeben von Dr. Scheffer. Vierteljahrsschrift. Leipzig. K. G. Th. Scheffer. Zweiter Jahrgang, Nr. 1—4, Sept. 1903 bis Mai 1904. 60, 72, 48,

28 S. Jahrespreis 1,50 Mk., einzelne Nummern 50 Pfg. — Ein in weitem Umfang orientierendes Organ, dessen Hefte immer einen fünffachen Inhalt haben: I. Bekanntmachungen von Vereinen und Versammlungen; II. Lehr- und Lernmittel, A. Selbstanzeigen von neuerschienenen Werken (wohl zum Teil den Vorreden entlehnt, jedenfalls sehr nützlich), B. Berichte aus der Praxis; III. Abhandlungen (im diesjährigen Maiheft: Zur Einführung in das Verständnis der Landkarten, von Realschuldirektor Dr. Weineck); IV. Quellennachweise zu pädag. Zeitfragen (im Maiheft: Die Alkoholfrage); V. Mitteilungen und Anzeigen. — Im ersten Heft des dritten Jahrgangs, ausgegeben im Oktober 1904 bringt der III. Teil die Schilderung eines neuen, von einem holländischen Lehrer geschaffenen anatomischen Lehrmittels, das in vollkommenster Weise die Wirksamkeit unserer Muskeln veranschaulicht. Die pädagogische Zeitfrage, zu der hier im IV. Teil Quellennachweise gegeben sind, ist die Behandlung der Heimatkunde. Zu den bisherigen fünf Teilen ist jetzt noch hinzugetreten eine Zeitschriftenschau.

Didaktische Ketzereien. Von Prof. Dr. H. Gaudig, Direktor der höheren Schule und des Lehrerinnenseminars in Leipzig. Teubner 1904. 140 S. — Man lasse sich nicht durch den Amtstitel des Verfassers und die Widmung an die Lehrer und Lehrerinnen der von ihm geleiteten Schule verführen zu glauben, daß diese Ketzereien Interesse nur für Mädchenerzieher haben: sie gehen, soviel auch von der Bildung des weiblichen Geschlechts die Rede ist, doch gleicherweise die Knaben an. Ihr Hauptziel ist erklärtermaßen, den Unterricht so zu gestalten, daß er mehr, als dies bisher geschehe, das Denkenwollen und das freie Denkenkönnen erzeuge. Von diesem Standpunkte aus werden z. B. über die Notwendigkeit und die Art der Hausarbeit und über verkehrte Frageweisen zutreffende Urteile gefällt. Andere Ansichten und Forderungen des Verfassers werden, meinen wir, berechtigten Widerspruch hervorrufen.

Ethik als Kulturphilosophie von Paul Bergemann. Leipzig, Th. Hoffmann 1904. 640 S. 12 Mk. — Das Werk bildet, ohne daß dadurch seine Selbständigkeit beeinträchtigt wäre, eine Einheit mit zwei früheren desselben Verfassers, der „Sozialen Pädagogik" und dem „Lehrbuch der pädagogischen Psychologie": es will den Beweis erbringen, daß die Aufgabe des Erziehers keine andere sein kann, als die, den Zögling zum Kulturarbeiter heranzubilden, der dazu mithelfen soll, daß das ideale Ziel der Kulturentwicklung, die Herstellung einer durchweg sittlichen Ordnung im Leben der Menschheit, immer mehr erreicht werde.

Auf die wichtige und nicht leichte Frage, welcher Bilderschmuck für Schulzimmer und Korridore am besten gewählt werde, ist besonders in zwei Schriften eingegangen, deren Erwähnung, obgleich sie nicht jüngsten Datums sind, hier nachgeholt werden soll. Künstlerischer Bilderschmuck von Dr. M. Spanier, Seminardirigent zu Münster i. W., herausgegeben von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege künstlerischer Bildung und bei R. Voigtländer in Leipzig 1902 in dritter, erweiterter Auflage erschienen (117 S. 1,40 Mk.), ein Bilderverzeichnis mit Größe- und Preisangabe enthaltend, und in einem Anhang sehr interessante Briefe an den Verfasser von Thoma, Max Liebermann, Paul Heyse u. A. — Das zweite Werk ist Wilhelm Rein's „Bildende Kunst und Schule, eine Studie zur Innenseite der Schulreform. Mit drei Tabellen für den Unterricht in Bürgerschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen" (Dresden, E. Haencke 1902. 112 S. 2 Mk.), wo die „Vorschläge zur künstlerischen Ausschmückung eines humanistischen Gymnasiums" auf S. 82—98 von Paul Ankel, Oberlehrer am Lessing-Gymnasium zu Frankfurt a. M. (sieh Hum. Gym. 1902 S. 216) gemacht sind. — Sodann aber ist hier auf die ungemein ideenreichen Vorträge über Kunst-Erziehung" von dem Professor der Kunstgeschichte an der Universität Leipzig, Dr. August Schmarsow hinzuweisen, die unter dem Titel „Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten" 1903 bei Teubner (160 S. 2,60 Mk.) erschienen sind und dem Lehrer eine Fülle von Anregungen und Winken geben.

3. Zur Pädagogik der höheren Schulen, insbesondere zur Schulreform.

Der Lehrplan und die Instruktionen für den Unterricht an d. Gymnasien in Oesterreich als psychologische und ethische Einheit. Von Dr. A. Franck, Direktor am deutschen Staatsgymnasium in Alt-Prag. Prag, J. G. Calve 1904. 145 S. 3 Mk. — Wird näher besprochen werden.

Aug. Wilh. Rehberg, ein hannoverscher Staatsmann im Zeitalter der Restauration. Von K. Mollenhauer, Gymnasialoberlehrer in Blankenburg a. H., erste Hälfte. Beilage zum Programm des dortigen Gymnasiums, Ostern 1904. 22 S. — Die sehr interessante Arbeit führen wir hier auf, weil in dem Bericht über die wenig bekannte philosophische und pädagogische Schriftstellerei dieses Staatsmanns die Aufmerksamkeit der Leser auf zwei Ar-

beiten gelenkt wird, die sich in einer noch heute höchst bemerkenswerten Weise über den Wert des altklassischen Unterrichts und gegen die encyklopädische Richtung in der Organisation des Gymnasiallehrplans aussprechen.

Zur Frage des Klassenlehrersystems oder Fachlehrersystems an unseren höheren Schulen. Von Oskar Steinel, k. Reallehrer an der Kreisrealschule Kaiserslautern (Sonderabdruck aus der Bayerischen Zeitschrift für Realschulwesen). München, Ackermann 1904. 33 S. 60 Pf.

Zur Pflege des Schönen, Beiträge aus dem Unterrichte in den Mittelklassen des Gymnasiums von Prof. Dr. Karl Hille, Oberlehrer am K. Gymnasium zu Dresden-Neustadt. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Paderborn, F. Schöningh 1904. 79 S. 1 Mk. — Diese dem feinen ästhetischen Interpreten Martin Wohlrab gewidmete Schrift verdient noch viele Auflagen. Während der Ruf nach künstlerischer Erziehung meist von dem bei uns beobachteten Mangel an Empfänglichkeit und richtiger Würdigung gegenüber Werken der bildenden Kunst ausgeht, wird hier gezeigt, wie der ästhetische Sinn noch wesentlich besserer Pflege auch auf dem Gebiete der redenden Künste bedarf und wie diese Pflicht speziell dem humanistischen Gymnasium mit seiner starken Betonung des sprachlichen Unterrichts zufällt. Durchgeführt wird dieser Gedanke in Hinsicht auf die Aussprache des Deutschen, Griechischen und Lateinischen, auf das Lesen, den Vortrag, die Ausbildung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks.

Veröffentlichte Reden von Schulleitern, besonders die an die scheidenden Schüler gerichteten, sind wohl meist in erster Linie dazu bestimmt, den früheren Zöglingen der Anstalt und ihren Angehörigen zur Erinnerung zu dienen. Doch haben manche auch für weitere Kreise durch eigenartige Gedanken oder nicht alltägliche Einblicke in das Schulleben ein zweifelloses Interesse. Dazu gehören folgende:

Reden und Vorträge des Gymnasialdirektors a. D. O. Rudolf Haage zu Lüneburg. Herausgeg. von Dr. A. Kannengießer, Prof. am Gymn. zu Gelsenkirchen. Verlag von E. Kannengießer in Gelsenkirchen 1903, 183 S., 2 M., wo wir speziell auf die Rede über Herbart als Philosoph und Pädagog und auf die über das Parteiwesen hinweisen möchten.

Entlassungsreden von Dr. Hermann Röhl, Dir des Domgymnasiums zu Halberstadt (Teubner 1904, 53 S.), die sich alle durch einen frischen, ungezwungenen Ton auszeichnen und mehrfach in sehr origineller Weise an Einzelheiten des von den Abiturienten empfangenen Unterrichts anknüpfen, z. B. die Rede mit der Ueberschrift Memini, odi, coepi.

Goethe und Bismarck als Leitsterne für die Jugend in sieben Gymnasialreden von Emil Stutzer, Dir. des Gymn. zu Görlitz (Berlin, Weidmann 1904. 59 S. 1,60 Mk.). — 5 Abiturientenreden und Ansprachen bei einer Sedanfeier und bei Einweihung des Görlitzer Goethedenkmals, alle von dem fruchtbaren Gedanken getragen, der schon im Titel zum Ausdruck kommt.

Am Scheidewege. Richtlinien und Leitsterne für unsere ins Leben hinaustretenden Söhne von Dr Heinrich Veil, Dir. des Protestantischen Gymn. zu Straßburg. Bei J. H. Ed. Heitz ebenda (193 S. 5 Mk.). — 24 Reden, von denen die sechs ersten den 1901 in Straßburg versammelten Philologen zum Gruß überreicht wurden, darunter die treffliche mit dem Titel „Wozu lernen wir Griechisch?" Alle tiefernsten Charakters und bedacht, den nun aus der Erziehung der Anstalt Scheidenden noch etwas Leitendes und Stärkendes auf den Lebensweg mitzugeben, und wohl geeignet, auch andere junge Männer für ideale Ziele zu erwärmen.

Endlich gehört hierher das Buch mit dem Titel: Eltern-Abende. Populäre Vorträge, gehalten an den Elternabenden des K. K. Mariahilfer Gymnasiums in Wien. Unter Mitwirkung der Professoren Dr. G. Ficker, H. Röver und Dr. K. Haas herausgeg. von Dir. Dr. Victor Thumser. Wien und Leipzig, Fr. Deuticke 1903 (98 S. 2 Mk.). Eine Fortsetzung der trefflichen Vorträge, die unter dem Titel „Schule und Haus" von Thumser veröffentlicht sind. Den Inhalt des vorliegenden Bandes bilden die schätzenswerten, besonders wegen der Kunst der Popularisierung schätzenswerten Vorträge von Thumser über „Die Stellung der Frau bei den alten Griechen", von Ficker über „Naturwissenschaft und Erziehung", von Röver über „Die Entwicklung des Zeichenunterrichts in Oesterreich und seine Bedeutung am Gymnasium", von Thumser über „Die Maturitätsprüfung im Lichte der Praxis", von Haas über „Beobachtung und Experiment."

Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfang des 20. Jahrh. von Prof. Dr. Hugo Müller, Oberl. am Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt. Stuttgart, Chr. Belser 1904. 135 S. 2 Mk. — Eine Darstellung der jüngsten preußischen Schulreformbewegung, die sich von der vielfach anerkannten des Prof. Messer in Gießen dadurch unterscheidet, daß sie sich mehr an die weiteren Kreise der Gebildeten als an die Fachleute wendet. Der zweite Teil des Buches schließt mit den Kapiteln: Die bleibende Bedeutung der klassischen Bildung für unser nationales Geistesleben, Die Undurchführbarkeit der allgemeinen Einheitsschule, Die Zukunft unseres höheren Schulwesens.

Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk von Prof. Dr. Baumann, Geh. Regierungsrat in Göttingen. Langensalza, Beyer 1904 (Pädagogisches Magazin Heft 223). 81 S. 1,20 Mk. — Wird näher besprochen.

Die Gelehrtenschulen und der Gelehrtenstand, von Theodor Petermann, geschäftsführendem Direktorialmitgliede der Gehestiftung zu Dresden (Neue Zeit- und Streitfragen herausgeg. von der Gehestiftung, Heft 3 und 4). Dresden, v. Zahn und Jaensch 1904. 51 S. 1 Mk. — Der Standpunkt des Verfassers ist charakterisiert durch die Schlußworte: „Manche Veränderungen in der Einrichtung unserer gelehrten Schulen sind zulässig, ja wünschenswert. Was aber ihr Wesen ausmacht und wodurch sie sich als gemeinsame Vorhalle zu den Fakultäten empfehlen, deren Zusammenhang heutzutage nur noch durch die gemeinsame Vorstufe erhalten wird, die Vermittelung des Verständnisses der beiden klassischen Sprachen, welche seit der Renaissance die Grundlage unserer gelehrten Bildung ausmachen, daran soll nicht gerüttelt werden! Damit stehen und fallen nicht nur die Gymnasien, sondern folgerichtig auch die auf sie basierten Universitäten und der durch diese geeinigte Gelehrtenstand." Unter den begründenden Ausführungen machen wir besonders auf die aufmerksam, welche sich gegen den Vorschlag richten, die alten Klassiker in guten Uebersetzungen kennen zu lernen.

Das humanistische Gymnasium im Wandel des Zeitgeistes und im Einklang mit den berechtigten Forderungen der Gegenwart. Eine geschichtliche Betrachtung von Prof. Dr. Edmund Ulbricht. Beilage zum Jahresbericht des K. Gymnasiums zu Dresden-Neustadt 1904. B. G. Teubner 26 S.

Das alte Gymnasium im Dienste der neuen Zeit. Rede gehalten am 279sten Stiftungsfeste des K. Gymnasiums zu Neisse von Oberlehrer Dr. Michalsky. Heidelberg, C. Winter 1904. 23 S. 20 Pf.

Eine ähnliche Tendenz verfolgt auch die in Nr. 34 der Sonntagsbeilage zum Dresdener Anzeiger vom 21. August abgedruckte Rede des durch seine philologischen Arbeiten rühmlich bekannten Theodor Büttner—Wobst, mit der er Abschied von der Kreuzschule genommen hat, welcher er 26 Jahre als Lehrer der klassischen Philologie und alten Geschichte angehörte und von der er leider jetzt wegen eines schweren Leidens scheiden mußte, in den Ruhestand begleitet von zahlreichen warmen, amtlichen und nichtamtlichen Kundgebungen der Liebe und Hochschätzung.

Womit hat der höhere Schulunterricht unserer Zeit die Jugend bekannt zu machen? Was ist von demselben unbedingt fernzuhalten? Wie ist in dem allein Zulässigen zu unterrichten? Für Eltern und Lehrer. Von Clemens Rohl. Essen a. R., Baedecker 1904. 30 S. 80 Pf.

Aufwand und Erfolg der Mittelschule vom Standpunkt der Mutter. Vortrag von Marianne Hainisch. Wien, Deuticke 1904. 27 S. 60 Pf. — Wird zusammen mit dem oben genannten Buch von Anton Frank rezensiert werden.

Landerziehungsheime. Darstellung und Kritik einer modernen Reformschule. Von Dr. Wilhelm Frei. Leipzig, J. Klinkhardt 1902. 98 S. 1,80 Mk. — „Die vorliegende Arbeit — heißt es in der Vorrede — bildet die theoretische Darstellung eines Erziehungsunternehmens, wie es der Verf. gemeinsam mit seinem Freunde W. Zuberbühler in dem schweizerischen Landerziehungsheim Schloß Glarisegg bei Steckborn am Bodensee praktisch durchzuführen begonnen hat." Es folgen nun ein Ueberblick über die früheren Landerziehungsheime von den Philanthropinen an und die noch bestehenden, eine Kritik dieser Erziehungsweise und die Darlegung der Nutzbarkeit der Landerziehungsheime für Gestaltung des Volksschulwesens, des Gymnasial-, Realschul- und Lehrerbildungswesens. Die Schrift ist sehr geeignet, um über Ziele und Bedeutung dieser pädagogischen Bewegung zu orientieren.

4. Zur Schuldisziplin.

Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze. Unter Beifügung der gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen von Dr. Alfred Rausch, Rektor der Lat. Hauptschule und Kondirektor der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. Buchhandlung des Waisenhauses 1904. 112 S. 1,50 Mk. — Wird eingehend besprochen werden zusammen mit den beiden folgenden.

Schülerverbindungen und Gymnasialdisziplin Zeitgemäße Betrachtungen von Fr. H. v. d. Emscher. Dresden, Pierson 1904. 122 S. 1 Mk.

Die farbentragenden Verbindungen am Lübecker Gymnasium. Ihr Recht und Unrecht, Brauch und Sitte aktenmäßig geprüft von Johannes Biernatzki. Hamburg, Herold 1904. 48 S. 80 Pf.

5. Zur Schulhygiene.

Encyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Unter Mitarbeit von Professor Büsing für Bauhygiene und Prof. Dr. Krollick für Pädagogik und vielen anderen Fachleuten Deutschlands und des Auslands herausgeg. von Dr. R. Wehmer, Regierungs- und Medizinalrat zu Berlin. L. und Wien, Pichlers Witwe 1903–4. VIII u. 1055 S. mit 439 Abbildungen. 25 Mk. — Das ausgezeichnete Werk wird rezensiert werden.

Schule und Schülerkraft. Statistische Versuche über die Arbeitsleistung an höheren Lehranstalten von J. V. Patzack. Nach Erhebungen an einem Staats-Obergymnasium, an einer Staats-Oberrealschule und an einer dreiklassigen Handelsakademie. L. und Wien, Pichler's Witwe 1904. 83 S. und 116 graphische Tafeln. 10 Mk. — Mit der größten Mühe angestellte Erhebungen. Von 56 Schülern einer Handelsakademie, 31 einer Realschule, 25 eines Gymnasiums, die nach Alter, Begabung, Fleiß und Erfolg charakterisiert sind, werden in den 116 Tafeln Angaben bezüglich ihrer Zeiteinteilung an den einzelnen Tagen der Woche gemacht: zum größten Teil mit Anwendung verschiedener Farben wird ein Bild davon entworfen, wieviel Zeit sie dem Schlaf, wieviel sie der wachen Ruhe, Spaziergängen, Zerstreuungen widmen, wie groß die Zahl ihrer Schulstunden und ihrer Arbeitsstunden ist, was für Zeit durch Gottesdienst und Gebete, wieviel durch private Tätigkeit (Lektüre, Musik, körperliche Uebungen) beansprucht wird, wie viele Privatstunden endlich einzelne geben oder nehmen. Welche praktischen Ergebnisse aus diesen Angaben resultieren, wird, denken wir, in der Diskussion über die neuerdings an die Schulen gestellten hygienischen Forderungen erörtert werden, die für die Hamburger Versammlung des Vereins in Aussicht genommen ist.

Zu spät, um noch Aufnahme in das vorliegende Heft zu finden, gingen uns Mitteilungen über **jüngste Versammlungen von Verteidigern der humanistischen Schulbildung** zu; sie werden im ersten Heft des nächsten Jahrgangs abgedruckt werden. Hier nur dies:

Der niederrheinische Zweigverband des deutschen Gymnasialvereins hatte am 18. November eine Sitzung in Düsseldorf, in der Oberlehrer Dr. Hölk einen Vortrag über „Pythagoras und die Pythagoreer" hielt und Dir. P. Cauer an einige von ihm angeführte Aeußerungen Niebuhrs über die Verwaltung des höheren Schulwesens Bemerkungen über die heutige Lage desselben in Preußen knüpfte.

Am 25. November versammelte sich die Ortsgruppe Hamburg und hörte einen Vortrag von Dir. Cauer über „Perikles, den königlichen Demokraten."

Am 29. November fanden sich in der Aula des Wilhelmsgymnasiums in Berlin etwa 600 Herren ein, die allen Kreisen der Gebildeten angehörten. 88 Männer der verschiedensten höheren Berufe, darunter vier Mitglieder vom Vorstand des Gymnasialvereins, die Herren Prof. Kropatscheck, Geh. Rat Kübler, Direktor Lück, Geh. Rat Waldeyer, hatten zu „einer Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums" eingeladen, für welche Vorträge des Herrn Prof. D. Harnack „Ueber die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit" und des Herrn Stadtschulrats Dr. Michaelis über „Das Reformgymnasium" in Aussicht gestellt waren. Ueber den glänzenden und erhebenden Verlauf der Zusammenkunft und die mit ihr in Verbindung stehende Bildung einer „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg" haben mehrere Zeitungen berichtet. Das eingehende Referat über den Gang der Verhandlungen in unserem nächsten Heft wird den zweiten Vortrag nach seinem Wortlaut enthalten und von dem ersten, den die „Tägliche Rundschau" veröffentlichen wird, jedenfalls eine genaue Inhaltsangabe. U.

Abgeschlossen Anfang Dezember.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

In der **Herder'schen Verlagshandlung zu Freiburg im Breisgau** sind vor kurzem erschienen und können durch alle Buchhandlungen bezogen werden:

Lorscheid, Dr. J., Lehrbuch der anorganischen Chemie. Mit 154 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Spektraltafel in Farbendruck. Sechzehnte Auflage von Dr. Friedrich Lehmann. gr. 8° (VIII und 326; mit 2 Tabellen.) *M* 3.60; geb. in Halbleder *M* 4.20

Schlags, Willibrord, Geometrische Aufgaben über das Dreieck. Für Schüler höherer Lehranstalten in Unterrichtsbriefen systematisch geordnet und kurz erläutert. Mit 59 Abbildungen. 8° (VIII u. 70) Kartoniert *M* 1.—

Der Verfasser will mit der Veröffentlichung dieses Büchleins dem Schüler das Studium der vielgefürchteten Dreiecksaufgaben leicht und angenehm machen. Es ist nur für Schüler geschrieben, ein Hilfsmittel zu deren Privatstudien, vor allem zur Repetition und Vertiefung dessen, was sie im Unterrichte gehört haben.

Schwering, Karl, **Analytische Geometrie** für höhere Lehranstalten. *Zweite, verbesserte Auflage.* Mit 7 Figuren. gr. 8° (VIII u. 26) 50 *Pf.*

— **Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik** für höhere Lehranstalten. *Zweite, verbesserte Auflage.* gr. 8°

Dritter Lehrgang. (VIII u. S. 149—246) *M* 1.20; geb. in Halbleinwand *M* 1.50. — Früher sind erschienen:

Erster Lehrgang. (VIII u. S. 1—60) 50 Pf.; geb. M 1.10
Zweiter Lehrgang. (VIII u. S. 61—148) M 1.20; geb. M 1.50
Die drei Lehrgänge in einem Bande. (XXIV u. 246) M 3.20; geb. in Halbleder M 3.60

Das Begleitwort zur „Sammlung von Aufgaben" für die Hand des Lehrers wird gratis abgegeben.

Der
Grosse Stieler
für 30 Mark!

Hand-Atlas
in 100 Karten.
50 Lieferungen
zu je 60 Pfg.

Gotha: Justus Perthes.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.

Soeben erschien:

Hellenische Sänger
in deutschen Versen

von

K. Preisendanz

und

Franz Hein.

Mit Zeichnungen von **Franz Hein.**

Preis 1 Mark.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.

Oberlehrer Dr. Michalsky:

Das alte Gymnasium im Dienst der neuen Zeit.

Rede am 279. Stiftungsfeste des Kgl. Gymnasiums zu Neisse.
8°. 23 Seiten; 20 Pfg.

Carl Winter's Universitäts-Buchhandlung in Heidelberg.

Demnächst beginnt zu erscheinen:

Lateinisches etymologisches Wörterbuch

von

Dr. A. Walde,

a. o. Prof. an der Universität Innsbruck.

Das Werk wird ungefähr 60 Druckbogen umfassen und in etwa 12 Lieferungen von je 5 Bogen zum **Subskriptionspreis** von 1.50 Mk. für die Lieferung ausgegeben. **Nach Erscheinen der Schlusslieferung wird der Preis um 1/3 erhöht.** Das Manuskript liegt vollständig vor.

Ausführlicher Prospekt mit Probeseiten oder die ganze erste Lieferung stehen auf Wunsch direkt oder durch jede Buchhandlung zur Ansicht zur Verfügung.

Carl Winter's Universitäts-Buchhandlung in Heidelberg.

Handbuch des Sanskrit
mit Texten und Glossar.

Eine Einführung in das sprachwissenschaftliche Studium des Altindischen.

Von **Dr. A. Thumb,**

a. o. Professor an der Universität Marburg.

I. Teil: **Grammatik.**

(Sammlung indogermanischer Lehrbücher, herausgegeben von Prof. Dr. H. **Hirt**-Leipzig. I. Reihe. 1. Band.) 8°. geheftet Mk. 14.—, geb. Mk. 15.—.

Soeben erschien:

Altitalienisches Elementarbuch.

Von **Dr. B. Wiese,**

Privatdozent an der Universität Halle.

(Sammlung romanischer Elementarbücher, herausgegeben von Prof. Dr. **W. Meyer-Lübke** in Wien. I. Reihe. 4. Band.) 8°. geheftet Mk. 5.—, geb. Mk. 6.—.

Das Buch ist als Grundlage für einleitende Universitätsvorlesungen gedacht, möchte aber auch demjenigen ein Führer sein, der sich ohne Anleitung mit den ältesten Denkmälern zu beschäftigen beginnt. Die grammatische Darstellung geht nicht, wie sonst üblich, vom Lateinischen, sondern vom Italienischen aus.

Inhalt: Einleitung, Lautlehre, Formenlehre, Syntaktisches, Texte, Glossar.

☞ Mit Beilagen von: **C. F. Amelangs** Verlag in Leipzig, **R. Voigt** Verlag in Leipzig, **Ernst Wunderlich**, Verlag in Leipzig, und **Carl Winters** Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Digitized by Google

Digitized by Google

UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 05064 6739

Digitized by Google